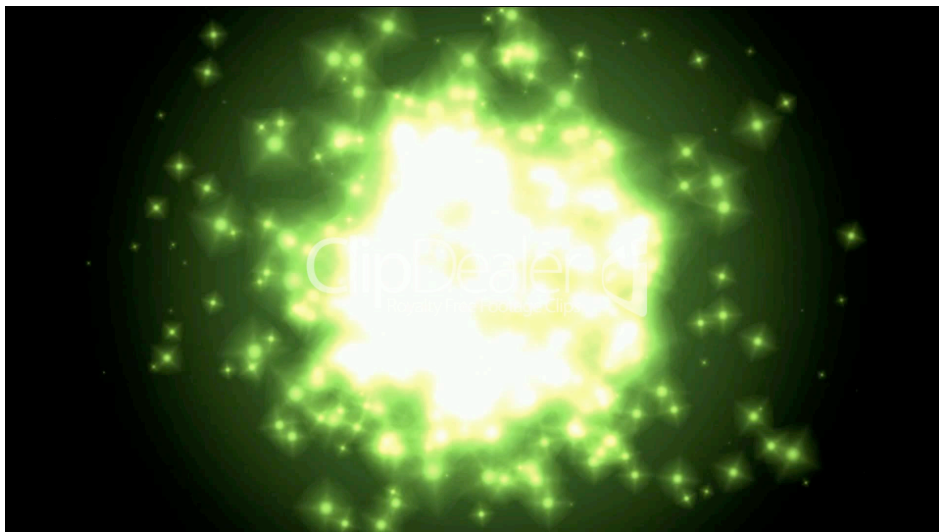




**SAVONIA**

# Mielen kuvia...

Inspiroivia mielikuvia sekä luovuutta pianonsoiton alkeisopetusta  
värittämään



**Säde Pesonen**

Opinnäytetyö

\_\_\_\_\_

**Ammattikorkeakoulututkinto**

Koulutusala Kulttuuriala	
Koulutusohjelma Musiikin koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Säde Pesonen	
Työn nimi Mielen kuvia... - Inspiroivia mielikuvia sekä luovuutta pianonsoiton alkeisopetusta värittämään (kirjallinen tutkielma)	
Päiväys 18.9.2013	Sivumäärä/Liitteet 44
Ohjaaja(t) Mikko Toivanen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t)	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tarkastelin kokemuksiani työssäni pianonsoitonopettajan sijaisena sekä pedagogiikkaoppilaan opettajana. Näiden kokemusten pohjalta pyrin löytämään keskeisimmät elementit pianonsoiton alkeisopetuksessa.</p> <p>Päädyin käsittelemään työssäni asioita, joita itse pidän keskeisimpinä soitonopetusta aloittaessa: kosketustapaa, artikulaatiota, dynamiikkaa sekä fraseerausta. Otin tärkeinä asioina esille myös kappaleen rakenteen, ulkoa oppimisen, kotiharjoittelun sekä sormijärjestykset. Käsittelin myös tapoja löytää kehon mahdollisimman luonteva ja vapautunut olotila soiton aikana. Mielikuvien toimivuuden yksilöllisyys eri oppilaiden kohdalla otetaan työssäni koko ajan huomioon.</p> <p>Käsittelin työssäni myös luovuutta ja kokemuksellisuutta opetuksessa sekä oppilaan oman persoonan hyväksymistä ja kunnioittamista. Kokemuksellinen oppiminen nousi tärkeäksi teemaksi: se näytti luovan motivaatiota, joka taas johtaa harjoitteluun. Harjoittelu taas mahdollisti kehittymisen musiikissa, soitossa ja itsensä ilmaisussa taiteen avulla. Tärkeimmäksi arvoksi pianonsoiton opetuksessa nousikin opettajan rooli oppilaan oman taiteellisen ilmaisun heräämisen tukemisessa.</p> <p>Omien kokemusteni lisäksi haastattelin kolmea kokenutta pianonsoitonopettajaa. Näiden haastattelujen antia käytin täydentämään havaintojani mielikuvien käyttöön liittyen.</p>	
Avainsanat mielikuva, piano, pianonsoitonopetus, pedagogiikka, luovuus, kokemuksellinen oppiminen	

Field of Study Culture			
Degree Programme Degree Programme in Music			
Author(s) Säde Pesonen			
Title of Thesis Pictures of the mind... - Inspiring mental pictures and creativity to help in teaching the piano basics (written thesis)			
Date	18 September 2013	Pages/Appendices	44
Supervisor(s) Mikko Toivanen			
Client Organisation /Partners			
<b>Abstract</b>  I reflect upon my work experiences as a substitute piano teacher and in teaching my student at pedagogy lessons. Out of these experiences I aim to find the key elements in teaching the basics of playing the piano.  I end up focusing on the things that I find the most essential in beginning teaching the instrument: touch, articulation, dynamics and phrasing. I also focus on some other important aspects, which are the structure of the piece, learning to play by heart, practicing at home and the fingerings of the pieces. I also deal with how to find the most natural and unconstrained state of body during playing. Different students respond to different kinds of mental images and this is taken into account throughout the thesis.  In this work I also discuss creativity and experimental-based learning and the accepting, recognizing and respecting the personality of the student. Experiential learning arises to be an important topic of my thesis, for it seems to generate motivation, which leads to practicing. Practicing subsequently enables improving in music, in playing and in self-expression through art. The core value of teaching to play the piano is the role of the teacher as a supporter of the student's own artistic expression.  In addition to my own experiences in teaching I also interview three experienced piano teachers. I use the material of these interviews to replenish my observations and to find different ways to use mental images and metaphors.			
<b>Keywords</b> mental image, piano, teaching the piano, pedagogy, creativity, experience-based learning			



## SISÄLTÖ

1	MIKSI MIELIKUVAT? .....	8
2	ELÄVÄSTÄ ELÄMÄSTÄ - ESIMERKKEJÄ TUNNEILTA JA TUNTEJA VARTEN .....	11
2.1	Kosketustavat: legato, staccato ja portato .....	11
2.2	Dynamiikka: crescendo, diminuendo .....	13
2.3	Fraseeraus .....	14
2.3.1	Fraasi .....	14
2.3.2	Hengitys .....	15
2.4	Cantabile .....	16
2.5	Kappaleen rakenne .....	17
2.6	Mielikuvat rentoudesta ja vapaudesta .....	18
2.7	Sormijärjestyksestä .....	20
2.8	Pedaalista .....	20
2.9	Esiintymisestä ja jännittämisestä .....	21
2.10	Harjoittelusta .....	22
2.11	Mielikuvien yksilöllisyys .....	23
2.12	Yhteenveto .....	24
3	LUOVUUS OPETUKSESSA .....	25
3.1	Lapsen oman persoonan hyväksyminen .....	25
3.2	Kilttien oppilaiden passivoituminen .....	26
3.3	Eräs luova keskustelu .....	27
3.4	”Aivan kuin näkisimme korvillamme ja kuulisimme silmillämme” .....	28
4	HAASTATTELUT .....	30
4.1	Haastattelukysymykset .....	32
4.2	Uuden kappaleen aloitus .....	33
4.3	Oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen .....	34
4.4	Rakenne .....	34
4.5	Fraasi ja hengitys .....	34
4.6	Artikulaatio: legato, staccato, artikulaatiokaari .....	35
4.6.1	Legato, staccato .....	35
4.6.2	Artikulaatiokaari .....	35
4.7	Keho .....	36
4.8	Sorminumeroista .....	37
4.9	Malliksi soittaminen eli soiva mielikuva .....	37
4.10	Ilmaisu, sointiväri ja kosketus .....	37
4.11	Tunteet .....	39

4.12	Ulkoa oppiminen .....	39
4.13	Esiintyminen .....	40
4.14	Kotona harjoittelu .....	40
4.15	Oppilaan ja opettajan eri maailmankuva .....	41
4.16	Yhteenveto .....	42
5	PÄÄTÄNTÄ - AJATUKSIA, JOITA OPINNÄYTETYÖ HERÄTTI .....	44
5.1	Soiva musiikki .....	44
5.2	"Tietoisuuden aamunkoitto" .....	44
5.3	Tunteet .....	45
5.4	Leikki .....	45
5.5	Läsnäolo .....	46
6	LÄHTEET .....	47



## 1 MIKSI MIELIKUVAT?

Halusin tehdä opinnäytetyön mielikuvien käytöstä pianonsoiton opetuksessa muutamasta eri syystä. Ensinnäkin olen opettaessani huomannut, että yksinkertaisin tapa selittää jokin asia on usein mielikuvan avulla. Mielikuva, niin kuin kuvakin, kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Toiseksi mielikuva on mielenkiintoisempi, kuin jonkin asian teoreettisempi selittäminen. Kolmanneksi olen opettaessani huomannut, että asia avautuu yleensä oppilaalle parhaiten juuri mielikuvien kautta. Neljänneksi mielikuvat jäävät mieleen oppilaalle aivan eri tavalla, kuin asian selittäminen ilman mielikuvia. Usein tarvitsee heittää vain yksi sana, joka liittyy esimerkiksi edellisellä tunnilla käsiteltyyn asiaan, kun oppilas heti huudahtaa ”Ai *niin!*” Tällaista heureka-elämystä ei useinkaan synny, jos asiaa on käsitelty ilman mielikuvien käyttöä.

Mielikuvissa ollaan lähellä kokemuksellista oppimista. Oppilas luo siis itse ajatuksissaan tuon kuvan, oman mielensä kuvan. Toisin sanoen oppilas käyttää mielikuvitustaan. Jo sana *mielikuva* on lähellä sanaa *mielikuvitus*. Oppilas pääsee näin itse osalliseksi oppimista. Lisäksi jokaisen oppilaan mielikuva on erilainen ja näin ollen henkilökohtainen. Esimerkiksi Albertin bassoa soittaessa voi pyytää oppilasta ajattelemaan ranteen liikkeen sellaiseksi kuin ravisteltaisiin hihasta pois pikkukiviä. Jokaisen oppilaan kuvitelmassa - joka syntyy sekunnin sadasosassa sanallisen mielikuvan sanomisesta - tämä näky on hiukan erilainen: hiha erivärinen, kivet erinäköisiä ja niin edelleen.

Usein mielikuvat liittyvät johonkin luonnolliseen tapahtumaan, jota ei sen erityisemmin mieti, kuten juuri tuo pikkukivien ravistelu hihasta (mielikuva voi hahmottua yllättäen myös silloin, vaikka ei olisikaan koskaan joutunut oikeasti tekemään kyseistä asiaa eli tässä tapauksessa ravistelemaan hihastaan kiviä). Siihen perustuukin tämänkaltaisten mielikuvien voima - liike muuttuu luonnolliseksi, kun se usein pianon ääressä ollessa on helposti jotenkin epäluonnollista tai jäykkää oppilaan yrittäessä liikaa tai jännittäessä.

Edellä mainittu mielikuva liittyy tuntoaistimukseen. Mielikuvat voivat perustua kaikkiin eri aisteihin eli tuntoaistin lisäksi kuuloaistiin ja näköaistiin sekä myös hajuaistiin ja makuaistiin, vaikkakin soitonopetuksessa ehkä harvemmin kahteen viimeiseen.

Viimeisin syy kirjoittaa tästä aiheesta on löytää mahdollisimman toimivia mielikuvia, keksiä uusia, sekä saada vinkkejä pianonsoiton opettajilta - millaisia mielikuvia muut



opettajat käyttävät työssään? On avartavaa saada oman näkökulman lisäksi muita tapoja ajatella.

Tunnilla on usein vain pari sekuntia aikaa keksiä osuva mielikuva, ja sen takia olisi hyvä olla valmiina monia mielenkiintoisia, mieleenpainuvia mielikuvia kaikkiin eri tilanteisiin. Usein tällaista mahdollisuutta ei ole, sillä jokainen opetustilanne on hyvin erilainen ja jokainen tunti synnyttää omat kysymyksensä ja haasteensa, joihin täytyy reagoida juuri *siinä hetkessä*. Tällainen hetkessä tapahtuva mielikuvien keksiminen on palkitsevaa ja mielenkiintoista. Opettaja tulee keksineeksi täysin uusia mielikuvia ”pakon sanellessa”, halutessaan tiivistää tai selittää jotain asiaa oppilaalleen, tai toivoessaan vaikuttavansa oppilaan asenteisiin, ajatusmalleihin jne., esimerkiksi suhtautumaan esiintymisjännitykseen eri tavalla. Usein parhaat oivallukset tuleekin keksittyä tällä tavalla *ex tempore*, tilanteen vaatiessa.

Opinnäytetyöni havainnot perustuvat omiin kokemuksiini pianonsoiton opettajan sijaisena toimiessani sekä pedagogiikkaoppilasta opettaessani. Kyseessä on siis fenomenologinen tutkielma, eli käsittelen introspektiivisesti niitä asioita, jotka ovat itselleni nousseet kaikkein merkityksellisimmiksi.

Mielikuvat, joita käytän, ovat joko itse keksimiäni tai ne ovat tarttuneet mukaan muilta opettajilta, opiskelutovereilta tai muilta musiikin parissa työskenteleviltä. En enää pysty valitettavasti paikantamaan mielikuvien lähteitä, sillä ne ovat vuosien kuluessa tulleet osaksi opetustani. Osaa niistä käytetään varmaan hyvin yleisestikin, ja osa on tosiaan itse keksimiäni, enkä tiedä ovatko ne muualla käytössä.

Jotta en ajautuisi tarjoamaan oppilaille vain minulle itselleni läheisiä ja tuttuja mielikuvia, haastattelin opinnäytetyötäni varten kolmea pianonsoitonopettajaa heidän käyttämistään mielikuvista. Toisen osion opinnäytetyötäni muodostavatkin opettajien haastatteluista kootut ajatukset.



## 2 ELÄVÄSTÄ ELÄMÄSTÄ - ESIMERKKEJÄ TUNNEILTA JA TUNTEJA VARTEN

### 2.1 Kosketustavat: legato, staccato ja portato

*Legato* on yksi pianonsoiton perusasioita. Voisi sanoa, että se on nykyaikana kosketustavoista yleisin ja ns. standardi ja oletus - jos muuta ei ole nuottiin merkitty, soitetaan legato.<sup>1</sup> Mutta miten opettaa legato sellaiselle, joka ei ole kuullut siitä aiemmin? Miten opettaa elämyksellisesti, musiikkia palvellen, tuo hyvin yksinkertaiselta tuntuva asia - se, että sävelet soitetaan toisiinsa sitoen?

Itse olen käyttänyt joskus vertausta siitä, että legatosoitossa äänet ovat kiinni toisissaan kuin helmet helminauhassa. Tämä vertaus syntyi eräällä tunnilla sen kummempia miettimättä, se oli ensimmäinen ja yksinkertainen ajatus joka putkahti päähäni. Yksinkertaisuus onkin mielikuvissa usein valttia. Helminauha voi olla hyvä vertaus varsinkin soittoa aloittaville pikkutyöille, sillä helmet ja korut kuuluvat usein pikkutyttöjen maailmaan. Ne ovat siis lähellä lapsen omaa kokemuspiiriä. Pojille on ehkä hyvä keksiä jokin muu vertaus, joka on lähempänä heidän maailmaansa. (Vrt. haastattelut, luku 4.6.1 Legato, staccato.)

Voidaan käydä lisäksi keskustelua helminauhoista yleensäkin, jotta lapsen kokemuspiiriä avataan lisää ja hän pääsee kertomaan itsestään tunnilla. Saatan kysyä, onko lapsella itsellään helminauhaa, ja hän saattaa alkaa kertoa helminauhastaan hyvinkin seikkaperäisesti, mistä hän sen sai, minkä värinen se on jne. Tämä ei lainkaan haittaa, sillä se vahvistaa entisestään mielikuvaa sekä osoittaa, että oppilas luottaa opettajaan ja jakaa tämän kanssa asioita. Näin opettaja oppii lisää arvokasta tietoa kyseisestä lapsesta. Kaikki tieto, mitä lapsi kertoo, on opettajalle suuntaviitaksi juuri tämän kyseisen lapsen opetuksessa: opettaja saa oppia, mikä lapselle on tärkeää, miten hän suhtautuu mihinkin asiaan, millaisia mielipiteitä hänellä on, mitä pelkoja, mitä toiveita, mitä ajatuksia. Tämä kaikki on korvaamatonta tietoa esimerkiksi siinä, mitä opetustyyliä oppilaan kanssa voisi hedelmällisimmin käyttää sekä millaisesta ohjelmistosta oppilas voisi mahdollisesti kiinnostua.

Samalla kun puhun helminauhasta, piirrän usein vihkoon tai kappaleen viereen kuvan helminauhasta, jossa pienet langat yhdistävät helmet. Usein oppilaista on hauskaa, jos opettaja piirtää jonkin hassun kuvan vihkon reunaan, varsinkin jos piirrookset ovat

---

<sup>1</sup> Näin ei ollut esim. barokin aikana, jolloin oletus oli *portato*.

hassuja eivätkä ihan Picasson tasoa. Tässä tulee tunnin elementteihin lisäyksi huumori, joka vapauttaa, ja vapautuminen lisää aina uskallusta olla luova.

Seuraavaksi piirrän helminauhan viereen kasan helmiä, jotka ovat irronneet nauhasta. Kysyn oppilaalta, onko häneltä mennyt ikinä helminauhaa rikki. (Useimmille näin on käynyt.) Lapsi voi kertoa omista tunteistaan tuohon tapahtumaan liittyen: taas lapsi saa siis kertoa omista tunteistaan ja muistoistaan. Tällaiset irtonaiset, pomppivat helmet kuvastavat hyvin *staccatoa*.

Tässä tilanteessa on hyvä kertoa muistakin kosketustavoista vertailun vuoksi, ja siksi että oppilaalle muodostuu heti kokonaiskuva siitä, että on olemassa muunkinlaisia kosketustapoja. Kun helmet asettuvat irralleen toisistaan lattialle, voisi tämä tilanne kuvata *portatoa*. *Portato* kosketustapana ei useinkaan ole käytössä lapsen alkeisopinnoissa (tosin jotkin pianokoulut voivat lähteä siitä, vrt. *Pikku pianistissa* kaikki kappaleet voidaan soittaa *portato*). *Portato* on näin ollen perinteisesti nykyajan nuorille pianisteille vieraampi kosketustapa, jota käytetään enimmäkseen barokin soitossa, jos sielläkään: sen kun voi korvata *staccatoilla*, *legatolla* tai erilaisilla kaarituksilla. *Portatoa* opettaessa olen yleensä käyttänyt hyväksi myös sanan yhtymäkohtia suomen kielen sanaan ”portaati”, sillä *portato*ssahan äänet ovat hieman erillään, kuin portaiden askelmat. Näin syntyy taas uusi mielikuva, joka yhdistyy vieläpä myös itse sanaan.

Tämä helminauha-vertaus kosketustavoista on siis näköhavaintoon perustuva eli *visuaalinen*. Lisäksi se on kokemuksellinen, sillä se liittyy lapsen maailmaan. Toinen tapa lähestyä asiaa on *kuulokuvan* avulla. Tämä sopii vahvasti auditiiviselle oppilaalle, jolle kuvallinen esitys on vieraampaa. Hän kokee musiikin vahvasti kuulon kautta eikä välttämättä osaa yhdistää helmikorua ja soittamista, tai se on hänelle vierasta. Tällöin voi *legaton* selittää vertaamalla sitä lauluun tai muuhun laulavaan soittimeen kuten esim. viuluun (jos soitetaan viulun sointialueella) tai selloon (matalammalta soittaessa). (Vrt. haastattelut, luku 4.6.1 *Legato, staccato*.)

Mistä sitten tietää, onko oppilas auditiivinen vai visuaalinen? Kokeilemalla ja tarkkailemalla mihin mielikuvaan oppilas reagoi, minkä mielikuvan avulla hän hoksaa asian tai soittaa paremmin. Näkökulmaa on kuitenkin jatkuvasti hyvä vaihdella eli ihanteellista olisi muistaa antaa kaikille oppilaille mielikuvia mahdollisimman vaihtelevasti eri kategorioista. Usein vaistomaisesti käyttää tietyn oppilaan kanssa tiettyjä mielikuvia, joten on hyvä muistuttaa itseään välillä poikkeamaan rutiineistaan.

Pianisti Ralf Gothoni muistuttaa: ”Pedagogin perusvirhe on kaavoittuminen ja siihen liittyvä rutinoituminen.” (Gothoni 1998, 160)

Muita mielikuvia legatosta ovat esimerkiksi siveltimenvedot. Tässä tulee käden vapaa liike mukaan eli ollaan lähellä *kinesteettistä* eli kehollista mielikuvaa yhdistettynä tietenkin visuaaliseen, eli siveltimen jälkeen. Väri voi eri kappaleissa ja eri kohdissa vaihdella, samoin siveltimen paksuus.

## 2.2 Dynamiikka: crescendo, diminuendo

Musiikissa on yleensä jokin suunta, jota usein ilmennetään crescendolla tai diminuendolla. Aivan alkeistunneilla en yleensä puhu voimavaihteluista, sillä lapsi keskittyy vasta äänien soittamiseen ja esimerkiksi legatossa niiden sitomiseen. Kun tämä taito on opittu, voi kokeilla crescendon liittämistä. Usein liian aikaisin aloitettuna crescendon yrittäminen johtaa kuitenkin käden jännittymiseen ja liian portaittaiseen nousuun volyymissä (esim. jos crescendon tulisi kuulostaa jotakuinkin tältä: ppp, pp, p, mp, mf, F..., oppilaan sävelet kuulostavat tältä: p, p, p, F, F, F. )

Crescendoa ei olekaan ehkä mielekästä kuvailla vain voimavaihtelun suhteen, vaan enemmänkin musiikin *suunnan* suhteen. (Ks. Haastattelut, luku 4.6.1 Legato, staccato.) Suunta on kuitenkin myös lapselle hieman liian abstrakti käsite. Toki sitä voi käyttää vanhemmilla oppilailla, mutta myös silloin se voi jäädä hämärän peittoon. Autoilla on suunta, ja vaikkapa suunnistajilla, mutta miten se liittyy musiikkiin? Suunta sanana tuo mieleen myös jotain suoraviivaista ja ehdotonta.

Usein suuntaa kuvatessani päädyn käyttämään sanaa *puro* tai *virta*. (Ks. Haastattelut, luku 4.10 Ilmaisu, sointiväri, kosketus.) Nämä ovat loistavia sanoja, sillä ne liittyvät luontoon, vapaana virtaavaan puroon, veteen, kauneuteen, jatkuvuuteen. Puro sanana tuo mieleen lukemattomia mielle yhtymiä, jotka kaikki vievät kohti vapautuneempaa soittoa. Puro virtaa metsässä, joka on rauhan tyysija, ja rauhoittuminen mahdollistaa rentoutumisen, rentoutuminen luovuuden. Purossa on myös musiikin tavoin suvantokohtia, jossa veden kulku rauhoittuu (diminuendokohdat), sekä virtauskohtia, joissa vesi virtaa voimalla ja energialla (crescendokohdat). Kirjoittihan Eeva-Liisa Mannerkin ”Bach on virta...”. Virtauksen voima, luonnon voima, on mielikuvana puhutteleva, sillä se sisältää myös tunnelatauksen kuohuvasta veden voimasta, joka joskus voimistuu kosken pauhuun tai jopa vesiputouksen jylinään.

## 2.3 Fraseeraus

### 2.3.1 Fraasi

Crescendo ja diminuendo ovat lähellä säkeen eli fraasin käsitettä. Molemmissa sävelet muodostavat kokonaisuuden, jolla on jokin *suunta*. Fraasi voi kuitenkin olla paljon muutakin. Usein siinä on peräkkäisiä crescendoja ja diminuendoja, tietty musiikillinen kaari. Myös aiemmin käsitelty legato on lähellä fraasin käsitettä. Legatossa soitettu pätkä voi olla itsessään fraasi. Myös yksittäinen crescendo tai diminuendo voi muodostaa fraasin. Fraasi voi kuitenkin myös muodostua staccatoista, tauoista ja kaikesta mikä musiikissa on mahdollista. Halusin vain ottaa nämä asiat esille huomataksemme, kuinka kaikki nivoutuu musiikissa kaikkeen.

Lapselle sana ”fraasi” vierasperäisine kirjaimineen on varmasti vaikea ja vieras. Se on hyvä ottaa jossakin vaiheessa käyttöön, mutta siihen ei ole mitään kiirettä. Saman asian korvaa suomen kielen sana *säe*. Aluksi minulla on tapana kysyä, mitä oppilaalle tulee mieleen sanasta ”säe”. Myös sijaisena ollessani kysyn melkeinpä kaikilta oppilailta, olivatpa he kuinka pitkällä tahansa, saman kysymyksen heti kappaleen alkua läpi käydessä: Mikä on *säe*?

Usein oppilaille tulee mieleen säkeistö, joita on esimerkiksi kansan- ja viihdemusiikissa. Myös runon säe tulee joillekin oppilaille mieleen. Seuraava kysymys onkin: no, tiedätkö yhtään runoa? Useimmiten oppilaat ehdottomasti eivät muista yhtään ainutta runoa ja ovat siitä aivan varmoja. Silloin otetaan avuksi tutut laulut, joissa oppilaan ihmetykseksi onkin sanoituksena runo, ja vieläpä sellainen jonka he aivan varmasti tietävät. Yksinkertaisimmillaan tällaiseksi esimerkiksi käy *Ukko Nooa*. (Valitettavasti jotkut lapset eivät muiden laulujen sanoja muista, nykyajan perheissä ilmeisesti lastenlaulut ovat jääneet vähemmälle).

Seuraavaksi pyydän lasta lausumaan laulun ”runon”. Kerron, että ”säe” on sama kuin ”yksi asia”: säettä voi verrata kirjoitetun ja puhutun kielen lauseeseen. Pyydän lasta erottamaan runosta ensimmäisen ”lauseen”. Usein tämä onnistuu, ja vastaus on: ”Ukko Nooa, Ukko Nooa, oli kunnon mies.” Seuraavaksi siirrytään jo ihan eri asiaan, eli saunaan menoon: ”Kun hän meni saunaan, laittoi laukun naulaan.” Tämä on siis toinen säe. Seuraavaksi tulee vielä ensimmäinen ”lause” uudelleen.

Kerron siis lapselle hänen tuntemansa kielen (puhuttu kieli) avulla, että myös musiikissa säe on sama kuin *yksi asia*, aivan kuin puhutun kielen lause. Säettä on

hyvä käsitellä aluksi sellaisten laulujen avulla, joissa on sanat, sillä lapsi hahmottaa näin musiikissa ja puhutussa kielessä olevat samankaltaisuudet. Hän huomaa, että yleensä silloin, kun runoissa on piste, loppuu myös musiikin säe. (Musiikin yhteys runouteenhan on jo Antiikista ja meillä Suomessa Kalevalan ajoilta peräisin.)

Fraasiin liittyy myös se, että se useimmiten hiljenee loppua kohden - myös siinä suhteessa fraasi siis muistuttaa puheen lausetta. Oppilaan kanssa voi kokeilla tätä sanomalla omia lauseita ja sitten kuuntelemalla, kuinka ne loppua kohti hiljenevät. Vastaavasti opettaja voi oppilasta hauskuuttaakseen demonstroida, miten luonnottomalta kuulostaa lause, jonka loppu töksähtääkin kovempaa kuin lauseen alku. Myös samalla äänenvoimakkuudella sanottu loppu kuulostaa luonnottomalta. Lauseen hiljeneminen siis kertoo yhden asian päättymisestä. Samoin fraasin hiljeneminen sekä sitä seuraava hengitys kertovat kuulijalle, että säe on tullut päätökseen ja uusi on alkamassa.

### 2.3.2 Hengitys

Hengitys liittyy kiinteästi fraaseihin. Pianonsoitossa termi ”hengitys” voi herättää kummastusta - laulussa ja puhallinsoittimien soitossa se tuntuisi järkeenkäyvältä. Näin muistan itse ajatelleeni lapsena.

Termi ”hengitys” tuleeikin luontevaksi, kun ensin on puhuttu siitä, kuinka fraasi on kuin lause puheessa (tai säe laulussa). Oppilas ymmärtää, että puheessa hengitys lauseiden välissä on luonnollinen ja tarpeellinen. Tätä voi vielä kokeilla oppilaan kanssa kehottamalla häntä lausumaan esimerkiksi jonkin tutun laulun sanoja, laulamaan niitä, tai pelkästään kertomaan tarinaa. Kun yksi säe, lause tai asia loppuu, oppilas vaistomaisesti hengittää. Tuolloin opettaja voi vielä tähdentää oppilaalle: ”Huomasitko, hengitit!” - sillä useinhan emme sitä itse edes huomaa, niin luonnollinen ja ”automaattinen” tapahtuma se on.

Pianonsoitossa ei kuitenkaan itse puhuta tai lauleta, vaan koskettimilla liikkuvat sormet, käsi ja käsivarsi tuottavat musiikin. Näin ollen myös hengitys tehdään kädellä. Oppilaalle voi sanoa, että käsivarrella ei ole keuhkoja, ja siksi se ”hengittääkin” nousemalla vapaana irti koskettimistosta, jotta käsivarren alle tulee ”ilmaa”.

## 2.4 Cantabile

*Cantabile* eli melodian laulava soitto on ollut musiikissa arvostettu ominaisuus jo kauan. J. S. Bach kirjoitti inventioidensa esipuheessa tehneensä nuo kappaleet kahden asian harjoittelemista varten: polyfonian ja cantabile-soiton. Cantabile-soitossa Chopin kehotti oppilaita imitoimaan italialaisia *bel canto*-laulajia ja heidän ilmaisuaan. Entinen opettajani tapasi sanoa minulle aina: ”*Laula* säe, niin et voi tehdä sitä väärin!” Tämä johtunee siitä, että laulu on ihmisen oma instrumentti, ja laulamalla fraasin muotoilee usein kaikista luonnollisimmalla tavalla.

Eräs oppilaani (12-vuotias tyttö) soitti Harry Potter -elokuvasta tuttua kappaletta *Hedwig's Theme*. Säestyksessä oli murrettua kolmisointua, oikea käsi soitti laulavaa ja kaunista melodiaa. Kehotin oppilasta soittamaan vasemman käden säestystä pehmeästi ja hiljempaa ja vastaavasti oikean käden laulavaa melodiaa hieman kuuluvammin, kuin joku laulaisi sitä. Oppilas teki näin, mutta meinasi unohtaa nämä ohjeet monta kertaa kappaleen aikana, eikä oikein saanut oikean ja vasemman käden dynamiikan välille eroja.

Tunnin lopuksi oppilas alkoi huvin vuoksi soittaa koulun musiikin tunnilta tuttua kappaletta *Lintu* (elokuvasta *Belle ja Sebastian*). Tuon kappaleen säestys oli lähes identtinen edellisen kappaleen kanssa, tässäkin murtokolmisointua samaan tyyliin. Tämän kappaleen melodian oppilas kuitenkin soitti kirkkaasti, *sielukkaasti* ja laulavasti, aivan eri tavalla kuin edellisessä kappaleessa.

Hämmästyin oppilaan soitossa tapahtunutta muutosta, mutta arvelin tietäväni, mistä laulava soitto johtui. Kysyin oppilaalta, oliko kappaletta helpompi soittaa, kun se oli tuttu laulu. Oppilas myönsi. Kysyin vielä, ajatteliko oppilas soittaessaan laulun sanoja, ja tähänkin sain myöntävän vastauksen. Näin musiikin laulullisuus oli toisessa kappaleessa oppilaalle konkreettisempaa, sillä se *oli* laulu, sanoineen, niihin sisältyvine tunteineen. Tästä otin käyttöön mielikuvan, jota käytin seuraavan oppilaan kanssa: Kun soitat, ajattele että sinä itse teet tuon äänen, joka pianosta tulee, aivan kuin laulaisit. Ajattele, että soitto on *sinun oma* äänesi.



## 2.5 Kappaleen rakenne

Kappaleen rakennetta lähdén avaamaan jo ensimmäisiltä tunneilta alkaen. Yksi yleisimmistä rakenteista, A B A, voidaan ensimmäisillä tunneilla ilmaista esimerkiksi eri värein tai erilaisten kuvioiden avulla. Oppilas saa itse keksiä kuviot: kappaleen herkkä alku voi olla aurinko, dramaattisempi B-taite voi olla vaikkapa salama, jonka jälkeen palataan taas A-taitteeseen eli aurinkoon. Näitä kuvioita voi helposti piirtää nuottien sivuun. Oppilaan voi pyytää ”kertomaan” kappaleen myös näillä symboleilla: tämän kappaleen ”kaava” olisi aurinko - salama - aurinko. Rondo-rakenne ( A B A C A D..) olisi esim. aurinko - salama - aurinko - pilvi - aurinko - tuuli - aurinko jne.

Sointujen hahmottamisessa käytän usein mielikuvaa, että uusi sointu on kuin uusi ystävä tai uusi tuttavuus: ensin vieraampi, mutta mitä useammin tämän tuttavan näet, sitä paremmin opit hänet tuntemaan, eli sitä helpommin löydät kyseisen soinnun koskettimistolta, hahmottaessasi sen paremmin. Soinnusta voi tokaista että: ”Tämä on uusi kaverisi, tutustupas häneen!” Oppilaita tämä yleensä hieman huvittaa, ja soinnuille voi jopa keksiä jonkin ”nimen”, olkoon juuri opeteltu B-duurisointu vaikka ”Mirja” nimeltään.

Esimerkiksi Mozartin pienten menuettien rakennetta voi käydä yksityiskohtaisemminkin läpi, fraasien tai jopa tahtien tasolla. Usein näytän oppilaalle, kuinka Mozart ”kyllästyy” jo omaa keksintöönsä - lyhyeen fraasiin - ja hieman muokkaa sitä seuraavassa fraasissa tai tahdissa erilaiseen muotoon, jossa kuitenkin samat elementit ovat pohjana. Mozart saattaa vaihtaa kuvion ylhäältä alaspäin laskevaksi, muuttaa kaaret staccatoiksi tai kahdeksasosot trioleiksi tai muuta pientä vivahde-eroa. Näin esimerkiksi W. A. Mozartin pienessä Allegrossa B-duuri, KV 3 sekä Menuetissa F-duuri, KV 2 (ks. kuva 1). Säkeiden loppuissa olevista pidätyksistä käytän usein mielikuvaa riidasta (pidätyksestä, joka on riitasointu) joka sovitaan (kun se purkautuu).

Kuva 1: Alku W. A. Mozartin kappaleesta Menuetti F-duuri (KV 2)



## 2.6 Mielikuvat rentoudesta ja vapaudesta

Aloin erään oppilaani kanssa tutustumaan C. H. Döringin kappaleeseen *Rannalla*, joka löytyy Suomalainen pianokoulu 2 -vihkosta. Aluksi kävimme läpi tunnelmaa: oliko kappaleen nimi kappaleelle osuva? Päädyimme siihen, että kappale voisi kuvata ennemminkin aaltoja, kuin rantaa, mutta rannallehan aallot toisaalta mereltä tulevat.

Oikean käden melodian soittamisen jälkeen paneuduimme vasemman käden edestakaiseen sointukuviin. Oppilaan oli vaikea rentouttaa rannettaan kun puhuin ranteella tehtävästä ”ympyrästä” tai pyörivästä liikkeestä. Puhuin vielä siitä, kuinka käsivarren voi ajatella olevan kuin riippusilta, joka on rento olkapäästä sormenpäähän asti. (Neuhaus 1986, 117) Tarkastelin mielessäni oppilaan fyysistä olemusta ja halusin saada soittotapahtumaa kohti rennompaa ja luonnollisempaa.

Kerroin oppilaalle erään kuuluisan pianistin sanoneen, että selkä on kuin meri, käsivarret ovat kuin joet, ja sormet ovat kuin purot, joista selän meren rentous virtaa koskettimille. Oppilas vapautui ja rentoutui ja vasemman käden kuvio alkoi soljua koskettimilla aivan eri tapaan. Ilahtuneena ilmaisin tämän myös oppilaalle: ”No sehän alkoi heti soljua!” Välitön palaute on aina tärkeää.

Oikean käden yhdistäminen vasemman käden kuvioon osoittautui melko haastavaksi. Kävimme läpi molempien käsien rytmejä sekä hahmotimme, mitkä ovat ne sävelet, jotka soitetaan yhtä aikaa. Oppilas onnistuikin muutaman kerran jälkeen käsien yhteen soitossa. Kysyin häneltä mitä hän ajatteli sillä kerralla, kun onnistui. ”Hmm, ehkä minä ajattelin niin kuin sitä musiikkia, että miten se menee..” Tästä tulkitsin, että oppilas oli enimmäkseen kuunnellut säveliä ja antanut kappaleen ”soljua” eteenpäin sen kummemmin laskematta rytmiä tms. Sanoin, että on hyvä miettiä, mitä silloin mietti tai teki, kun joku tietty asia onnistui, jotta voi käyttää tuota tietoa hyväksi seuraavan kerran soittaessa.

Tunnin lopussa piirsin oppilaan vihkoon vielä kuvan miehestä, jonka selkään kirjoitin *MERI*, käsiin *JOKI* ja sormiin *PURROT*. Oppilas kysyi innostuneena saako hän värittää kuvan ja vastasin, että hän voi vaikka itse piirtää aiheesta oman kuvan. Tunnilta lähtiessä oppilas vielä innoissaan alkoi selittää sisarukselleen, että ”Sain uuden kappaleen ja se on kiva! Ja se auttoi, että kuuluisa pianisti oli sanonut, että selkä on meri, ja kädet ovat joet, ja sormet on purot!” Tällaista välitöntä innostusta ja opitun asian omaa sisäistämistä on aina hienoa olla todistamassa.

Tämän merivertauksen alkuperää ei täysin varmaksi tiedetä, mutta tiedetään, että opetuksessaan sitä käytti kuuluisa venäläinen pianisti Vladimir Horowitz (s. 1903). (Alakärppä 1998, 23)

Horowitzin vesiaiheinen vertaus on kokemukseni mukaan toimiva. Mielikuva merestä on voimakas ja antaa selälle sekä potentiaalista voimaa *että* vapautta. Myös ajatus veden virtaamisesta joessa vapauttaa käsivarsia, sillä vesi ei ole ikinä staattista vaan alati liikkeessä olevaa ja joen uomia mukailevaa, vaikkakin silti tarvittaessa voimakasta ja raskaanakin vyöryvää. Mielikuva myös korostaa sitä, ettei soittamista pidä ajatella vain sormilla tehtäväksi, vaan soitossa koko keho on mukana tapahtumassa ja tämän koko kehon rentouden ja vapauden avulla lopulta sormetkin pystyvät toimimaan. (Vesi toistui usein mielikuvissa yhdellä haastateltavista, ks. Haastattelut, Haastateltava B.)

Eräs oppilaani (10-vuotias tyttö) soitti Aaronin Pianokoulu III:n kappaletta *Lumpeita*. Tässä, kuten niin monissa muissakin kappaleissa, tarvitaan käsivarren rentoa, vapaata painoa, kun se putoaa koskettimille. Kuitenkin sana ”paino” ei mielestäni kovinkaan hyvin sovellu opetuksen termistöön: siihen liittyy välittömästi mielikuva painamisesta ja usein puristamisesta, kun kättä yritetään väkisin ”muuttaa” painavaksi, jota se jo luonnostaan on. Olen käyttänyt oppilaiden kanssa mielikuvaa siitä, että käsi on kuin märkä rätti, joka tippuu koskettimille, vaikka vertaus kuulostaakin melko epätaiteelliselta. Paras tulos syntyy usein pelkän mielikuvan sanomisen avulla, mutta rättiä voi myös kuvailla sanalla ”raskas”. Se on sanana parempi kuin ”painava”. Kuitenkin mielikuva nimenomaan ”märästä rätistä” tuo käteen luonnollisesti rentoa raskautta. (Mielenkiintoista, että taas rentouden takana on vesi, tai ainakin sillä kasteltu rätti.)

Oppilaalle voi vielä soittaa malliksi jäykällä käsivarrella sekä rennoilla käsivarsilla, jotta oppilas huomaa eron pianon soinnissa. Oppilas ei siis vain tee mitä opettaja käsklee, vaan hän huomaa myös itse *miksi* näin tehdään. Niin kuin Gothoni kirjoittaa: ”Henkisten mielikuvien luomisessa siirtyy voima ilman käskeviä päämääriä, tee näin, älä noin.” (Gothoni 1998, 170)

Toinen mielikuva käden vapaasta putoamisesta on ”lintu laskeutuu koskettimille”, mutta tämän mielikuvan avulla ei saada kovinkaan raskasta putoamista, linnun keveyden mielikuvan takia.

Kämmenen jännitysten poistamiseksi pyydän usein oppilasta laskemaan käden syliinsä, jossa se lepää heti luonnollisesti, tottumuksesta. Sen jälkeen pyydän nostamaan käden koskettimistolle ”kuin pöydälle”. Eihän kukaan laita kättään pöydän päälle lepäämään jännittyneenä ja puristaen. Tässä taas kyse siis totumuksen voimasta. Kämmenen jännityksiä tulee usein esimerkiksi kaksoisotteita soitettaessa eli esimerkiksi kun soitetaan intervaleja tai kolmisointuja.

## 2.7 Sormijärjestyksestä

Useinkaan en halua sanoa oppilaalle: ”Käytä tässä tätä sormitusta”, vaan haluan yksinkertaistaa asian hieman. Usein sanon oppilaalle tässäkin tapauksessa: laita käsi koskettimille kuin laittaisit sen pöydälle. Tällöin jännitykset ja ranteen ja sormien vääntäminen poistuvat automaattisesti. Ei pöydällekkään ole vaikeaa laittaa kättä. Sormet asettuvat tällöin usein ”oikeille” paikoilleen automaattisesti.

Toinen tapa on antaa oppilaan soittaa ”väärillä” sormijärjestyksellä, jolloin hän itse lopulta huomaa, kun ”sormet loppuvat kesken” tai tullaan mahdottomaan kohtaan, josta ei pääse enää eteenpäin. Oppilas näkee näin konkreettisesti, mikä merkitys sorminumeroilla on, kun hän on ensin kokenut mitä tapahtuu hankalalla sormijärjestyksellä soitettaessa.

Yleisin tapa sormijärjestyksen opetuksessa on se, että kehotan oppilasta: ”Keksipä sinä mikä olisi tähän paras sormijärjestys!” Parasta sormijärjestystä voi vielä selventää oppilaalle sanomalla, että yritämme etsiä kädelle helpoimman ja luonnollisimman tavan soittaa. Kun oppilas on itse keksinyt ratkaisun tietyn paikan soittamiseen, voi hän ylpeänä toistaa paikan kun sanon: ”No niin, soitapas vielä se paikka nyt sillä sun keksimällä omalla sormijärjestyksellä.” Tällöin ohjeet eivät tule ulkoapäin vaan oppiminen on lähtöisin oppilaasta itsestä.

## 2.8 Pedaalista

Muutama sana pedaalin käytöstä. Jos oppilas soittaa niin, että soinnut kappaleessa sekoittuvat ja ”puuroutuvat”, olen joskus sanonut: ”Muista, ettet tee puuroa!” Tämä jää hyvin oppilaiden mieleen. Lisäksi olen verrannut eri sointujen sekoittumista samaan pedaaliin vesivärien sekoittumiseen paperilla: jos toinen sointu on ”punainen”, toinen ”vihreä”, saatan kysyä mitä näistä väreistä tulee sekoitettuna.

Varsinkin jos oppilaalla on kuvataideharrastuksia, on vertaus hauska. Oppilas voi sitten yrittää soittaa ”värit” mahdollisimman kirkkaina siten, ettei niistä tule ruskeaa.

## 2.9 Esiintymisestä ja jännittämisestä

Oppilaan mahdollista jännittämistä yritän vähentää siten, että pyrin käymään kappaleen hänen kanssaan niin hyvin läpi, että hän varmasti tuntee sen, eikä pelkää sen soittamista.

Harjoittelimme erään murrosikään tulevan oppilaan kanssa kappaletta kevätkonserttiin. Oppilas ei koskaan muistanut tuoda nuotteja tunnille. Tästä en häntä moittinut, sillä vaistosin, ettei negatiivinen palaute hänen kohdallaan olisi hyödyttänyt mitään. Saatoin välillä ohimennen sanoa, että otahan ne ensi kerralla, mutta hän ei niitä kuitenkaan koskaan tuonut.

Ainoana ratkaisuna näin sen, ettei oppilas enää tarvitsisi nuotteja. Alusta lähtien opettelimme kappaleet suoraan ulkoa. Oppilas löysikin helposti kappaleet ilman nuotteja korvan avulla. Hän kuitenkin hoki tunnilla ”En tiedä mikä sointu tulee seuraavaksi!” Vastasin aina: ”Kokeile, saa mennä väärin.” Hän mietti melko kauan ja soitti sitten varovasti lähes aina oikean soinnun. Kehuin häntä ja sanoin hymyillen että hänellä on varmaankin jokin ”kuudes aisti”, kun hän sattumalta aina löytää oikean sävelen tai soinnun. (Muutenkin soittamme kaikkien oppilaiden kanssa kaiken yleensä aina heti ulkoa.)

Esiintymisessä ei kuitenkaan pelkästään tuo intuitiivinen ”kuudes aisti” auta: oppilas tarvitsee myös muistin apuvälineitä muistamiseen. Etsimme siis tuon oppilaan kanssa kappaleesta paikat, joista saa hyvin kiinni, jos soitto katkeaa. Näitä paikkoja oli useita, melkein joka fraasin alussa. Liitimme eri paikkoihin eri muistisääntöjä. Esimerkiksi kerran oppilas hädissään sanoi ”Aaaa, en tiedä missä mä oon!” Sanoin: ”Ihan oikein sanoit, a-mollihan siinä on.” Tästä sanaleikistä hän muisti tuon soinnun aina. Tällaisia sanaleikkejä käytän usein, esimerkiksi jos oppilaan nimi on Asta, voi As-duurista muistuttaa sanomalla: ”Soitas nyt se ”sun” sointu.”

Käytin kevätkonserttiin harjoittelussa vielä mielikuvaa siitä, että kappale on kuin metsässä oleva polku ja kiinniottopaikat ovat kuin tuttu kivi, tuttu kanto tai jokin muu maamerkki, jonka avulla tietää taas olevansa reitillä. Lisään aina tähän myös sen, että toisin kuin metsässä, musiikissa ei voi eksyä, sillä aina on olemassa mukana yksi

asia joka vie oikealle polulle: korvat. Siispä koskettimilta ”väärälle polulle” eksyessä sen kyllä kuulee ja kuulon avulla voi etsiä taas ”oikean polun”. Sanon usein oppilaille: ”Jos kävelet metsässä ja eksyt, et kuule mitään vihjeitä, mutta musiikissa kuulet heti kun menet harhaan.” Näin ollen musiikissa ”eksyessä” löytää helpommin oikealle polulle.

## 2.10 Harjoittelusta

Joskus minulla on oppilas, joka tulee tunnille sanoen ”En muistanut harjoitella!” Tällaiselle oppilaalle saatan sanoa positiivisella asenteella, että ”Mitä jos et harjoittelisi? Mitä jos vaan soittaisit. Esimerkiksi kun kävelet pianon ohi, niin soitat sitä kappaletta.” Eräälle oppilaalle herättelin mielikuvia soittamisesta vertaamalla soittamista urheiluun: kun itsensä pakottaa lenkille, on se joskus aika inhottavaa, mutta jos lähtee pelaamaan kavereiden kanssa vaikka polttopalloa, tulee urheilu siinä sivussa itsestään. Kappaleita soittamalla tulee ns. harjoittelukin usein itsestään.

Tällaisen harjoittelun ”unohtavan” oppilaan kohdalla on luultavasti kyse motivaation puutteesta, eivätkä siihen mielestäni auta harjoittelupäiväkirjat tai harjoittelemaan painostaminen. Parempi on kysellä, millaista musiikkia oppilas kuuntelee mielellään esimerkiksi radiosta (tai *Youtubesta* tai *Spotifystä* jne). Silloin tullaan taas lähemmäksi musiikin herättämiä tunteita ja niistä kumpuavaa motivaatiota. Oppilas ei enää koe, että soittotuntien musiikki on irrallaan muusta musiikista.

Stereotypioihin syyllystymisen uhallakin muutama sana poikien ja tyttöjen eroavaisuuksista. Usein varsinkin pojilla motivaatio näyttäisi vaikuttavan enemmän oppimiseen: jos kappale ei ole täysin mieleinen, pojat eivät usein edes koske siihen. Useimmiten tytöt - ehkä heihin kohdistuvista ennakko-odotuksista tai mukautuvammasta luonteenpiirteistään johtuen - soittavat myös ei-niin-mieluisia kappaleita. Voidaan miettiä mistä tämä johtuu: onko tytöt kasvatettu käyttäytymään kohteliaammin vai eivätkö he ole niin ehdottomia valinnoissaan ja mielipiteissään kuin pojat. Pojat tuntuvat jo lapsena vahvemmin tietävän mistä pitävät; toisaalta tytöt ovat ehkä avoimempia monen tyyliä kappaleille. (Vrt. Haastattelut, luku 4.14 Kotona harjoittelu.)

Tätä poikien motivaatiota on hyvä hyödyntää yrittämällä etsiä heille mieluisia kappaleita, jotka he sitten usein harjoittelevat uskomattoman nopeasti. Omille oppilaille tällaisia toimivia kappaleita ovat olleet mm. elokuvien tai sarjojen

tunnussävelmät, esimerkiksi elokuvista *James Bond*, *Mission Impossible*, *Pirates of the Caribbean*, *Taru sormusten herrasta*, *Harry Potter* sekä sarjoista *Pink Panther*, *Tenavat* ja *McGyver*. Myös jazziin vivahtavat kappaleet ovat innostaneet poikia. Nämä kappaleet ovat teknisesti ja rytmillisesti haastavia ja kehittävät kyllä soittotaitoa.

## 2.11 Mielikuvien yksilöllisyys

Sitä, millaiset mielikuvat ovat oppilaalle läheisimpiä ja toimivimpia voi yrittää kartoittaa sekä tarkkailemalla oppilasta että myös kyselemällä asiaa häneltä itseltään. Kerroin eräällä tunnilla eräälle oppilaalle, että on olemassa erilaisia ihmisiä: kun joku soittaa kappaletta, vaikkapa Bachin menuettia, hän kuvittelee siihen vaikkapa jotakin *luonnossa* esiintyvää: tuossa on hiljaista lumisadetta, tuossa tuulenpuuska jne.

Toinen pystyy helposti ehkä kuvittelemaan soittaessaan tietyt paikat tietyn *värisinä*: tuo paikka on tumman violetti, tuo taas kirkkaan keltainen. Kolmannelle on mieluista keksiä mielessään kappaleeseen liittyvä *tarina*: alussa on vanha mies kiikkustuolissa, tässä hän alkaa muistella nuoruuttaan, tuossa hän muistaa jonkin iloisen muiston. Joku oppilas taas kokee puolestaan itse *tunteen*, mikä kussakin kappaleen osiossa vallitsee: nyt kappale ilmentää iloa, nyt haikeutta ja niin edelleen.

Sitten on vielä niitä oppilaita, jotka eivät välttämättä mieti mitään näistä asioista, vaan he keskittyvät enimmäkseen itse *säveliin*, niiden kuunteluun, niiden sointiin, itse ääneen ja sen kulkuun.

Kuka näistä ihmisistä juuri sinä olet, mitä luulet? voi oppilaalta kysyä. Tällä nimenomaisella tunnilla oppilas sanoi olevansa tuo viimeisen esimerkin soittaja, jolle sävelet ja niiden kuuntelu ovat kaikkein tärkeimpiä. Sanoin oppilaalle, että olinkin arvellut, että hän saattaisi vastata noin. Olin jo häntä opettaessani huomannut, että itse sävelet ovat hänelle musiikissa tärkeimpiä. Hän esimerkiksi löytää kappaleita erittäin helposti korvakuulolta, ja se on hänelle luontainen tapa aloittaa kappaleen opettelu. Hän ei mielellään katso nuotteihin, vaan alkaa kuin vaistonvaraisesti etsiä kappaleen melodiasa tai sointuja korvakuulolta. Vaikka yritys menisi pieleen, ei hän katso edelleenkään nuotteihin, vaan luottaa korvaansa, ja keskittyy tapailemaan kuulokuvan perusteella kappaletta koskettimistolta. Näin hänen soittotapahtumassaan alussa on musiikillinen kuulokuva, joka sen jälkeen tapaillaan koskettimistolta.

## 2.12 Yhteenveto

Olen ottanut mielikuvien suhteen käsittelyyn nämä asiat, kosketustapa (legato, staccato ja portato), voimavaihtelut (crescendo, diminuendo) sekä artikulointiin liittyvät käsitteet kaari, fraasi ja hengitys, sillä koen, että ne ovat *musiikin kielen* tärkeimpiä elementtejä. Ne ovat kuin puheen lainalaisuuksia musiikissa. Ne kertovat tarinaa, kannattelevat musiikin välittämää tunnetta sekä toistuvat kaikessa musiikissa aina yhtä tärkeinä, soittajan tasosta ja kappaleiden vaikeudesta riippumatta. Lisäksi olen käsitellyt kappaleen hahmottamisen kannalta tärkeää asiaa eli rakennetta.

Olen nostanut esiin myös kehon rentouden ja vapauden, jota ilman soitto muuttuu kuivaksi ja kaavamaiseksi ja jota ilman on mahdoton soittaa luovasti ja vivahteikkaasti. Vapaus tuo musiikkiin sielun ja ilon. Mahdollisimman luonnolliseen käden asentoon liittyy myös sormijärjestys, jota siksi käsiteltiin.

Otin mukaan myös esiintymisen ja siihen mahdollisesti liittyvän jännittämisen, koska musiikki on ensisijaisesti tehty esittämistä varten. Pidin myös tärkeänä käsitellä sitä tärkeää osaa musiikin harrastamisesta, joka tapahtuu tuntien ulkopuolella, eli kotona harjoittelua.

Mielikuvat, joita itse käytän, näyttävät liittyvän usein mahdollisimman luonnollisiin asioihin ihmisen elämässä, esimerkiksi puheeseen, lauluun, hengitykseen ja tunteisiin. Usein ne ovat myös lähellä lapsen omaa kokemuspiiriä: helminauha, siveltimen vedot, värit, kuviot. Parhaat mielikuvat keksii myös usein juuri sillä hetkellä, kun tilanne sitä vaatii.

Monet käyttämästäni mielikuvista liittyvät luontoon ja varsinkin veteen, puroihin, mereen, virtaamiseen ja niin edelleen. Vesi on mielikuvana toimiva, sillä kuten aiemmin jo todettiin, siihen liittyy mielikuva sekä vapaudesta että voimasta, ja lisäksi vesi, niin kuin musiikkikaan, ei ole ikinä staattista. Myös eläimet, kuten linnut sopivat joskus mielikuvien herättäjiksi.

Huomasin myös käyttäväni usein hieman humoristisia mielikuvia, esimerkiksi Mozartin ”kyllästymisestä”, oppilaan ”kuudennesta aistista” ja niin edelleen. Huumori tunneilla vapauttaa ilmapiiriä ja humoristiset mielikuvat jäävät myös usein parhaiten mieleen.



### 3 LUOVUUS OPETUKSESSA

*”Ihmisen kuuleminen on musiikkipedagogiikan vaikein ja tärkein tehtävä.”*

Ralf Gothoni (Gothoni 1998, 171)

Luovuus - onko se opetuksessa tärkeää? Pianisti, säveltäjä, kapellimestari ja pedagogi Ralf Gothoni (s. 1946) kirjoittaa esseekokoelmassaan *Luova hetki* näin: ”Maailma tarjoaa meille valmiita totuuksia ja kaavoja niiden ymmärtämiseen. -- Musiikissa ei ole näin. -- jo kehityksen varhaishetkistä lähtien lapsen kokemus on henkilökohtainen ja ainutlaatuinen. Hänen on itse luotava tiensä eläytyen ja samastuen päämääriin. Hänen ikioma elämänsuhteensa on näistä elämyksistä ja samastumisista riippuvainen. Hänen kätensä ja sormensa ja niiden toiminnot ovat kertakaikkisen ainutlaatuisia”. (Gothoni 1998, 160) (Tässä voisin itse sivuhuomautuksena lisätä, että opetuksessa ei missään nimessä pidä lähteä määrittelemään sitä, kenellä on soiton suhteen ”hyvä, erinomainen, pianistin käsi” tai ”huono käsi”: lapsen yksilöllisyys ja niistä lähtökohdista musisoiminen on nykyajan pedagogiikkaa. Käsien, eli muuttumattomien geneettisten ominaisuuksien arvostelu on sanalla sanoen epäinhimillistä.)

#### 3.1 Lapsen oman persoonan hyväksyminen

Gothoni kirjoittaa oppilaan persoonallisuuden hyväksymisestä näin: ”-- lahjakkuuden instrumentti on ihminen itse, persoonallisuutena, tunteineen, tajuntoineen, ajatuksineen, aavistuksineen. Suurin osa tästä on koskemattomissa, tarkkailun tavoittamattomissa. Sen takia opetuksen ensisijainen tehtävä onkin sen uoman avoinna pitäminen, joka kulkee sisältä ulos. Se tarkoittaa lapsen tai aikuisen opettajastaan poikkeavan persoonallisuuden hyväksymistä, oppilaan henkilökohtaisten voimien löytämistä ja esiin manaamista, hänen ruumiin tuntojensa herättämistä eikä tukkimista sekä tietenkin myös kontrollin vahvistamista. Näin luovuus ja kontrolli eivät koskaan pääse muuttumaan vastakohtiksi --.” (Gothoni 1998, 160-161) Opettaminen on siis intuitiivista tunnustelua, jossa herätellään oppilaan oman taiteellisen ilmaisun syntymistä.

Gothoni vielä jatkaa lapsen persoonallisuuden merkityksestä: ”Virhe on se, että yritämme kaventaa lapsen persoonallisuutta, sitä johonkin muottiin sovitellen. Silloin emme usko hänessä olevaan elinvoimaan, jonka tehtävä on rakentaa psykofyysistä kokonaisuutta hänen ikiomasta, ainutlaatuisesta rakenteestaan käsin. Välttäkäämme

siis systeemejä ja kavahtakaamme haluamme turhaan muuttaa lapsen fyysisiä toimintoja. Muutokset vievät huomion harhaan, ja tapahtumien keskus tulee paikannettua väärin. -- Sen sijaan mahdollisimman musikaalisesti soitetun esimerkin antaminen saattaa usein suoraan "imeä" oppilaan opettajan toivomaan vapaaseen ilmaisuun." (Gothoni 1998, 168) Opinnäytetyöni edetessä päädyin itsekkin pitämään suuressa arvossa malliksi soittamista, eli toisin sanoen *soivaa* mielikuvaa. (Ks. myös Haastattelut, luku 5.9. Malliksi soittaminen eli soiva mielikuva.)

### 3.2 Kilttien oppilaiden passivoituminen

Vielä Gothoni jatkaa: "Vaikea tehtävä opettajalle on oppilaansa persoonallisuuden hyväksyminen. Pedagogiikka käsittää valitettavan usein opettamisen siksi, että oppilas tekee mitä käsketään. Osasyyn tähän on tietenkin oppilaiden koti- ja koulusuhteissa, joissa tottelevaisuus on kurilla aikaansaatu. Näin kiltit oppilaat ovat passivoituneet ja tottuneet odottamaan tekemisiensä impulssia ulkoapäin." (Gothoni 1998, 169)

Varsinkin ns. "kiltit tytöt" ovat koulussa tottuneet tähän ulkoapäin tulevaan ohjaukseen, ja soittotunneilla oleva uusi mentaliteetti saattaa hämmästyttää heitä: soittotunneilla ajatellaankin *itse*, päätetään kappaleen tulkinnasta *itse*, pohditaan kappaleen merkitystä *itse*. Olen huomannut jopa närkästymistä joidenkin oppilaiden kohdalla, kun opettaja ei sanelekaan sitä, miten kappale pitää soittaa. Tämän asian voi myös ottaa tunneilla puheeksi rauhallisella ja optimistisellä otteella: "Tuntuuko tämä sinusta vähän hassulta? Totutellaan pikku hiljaa." Jos oppilas selkeästi saa turvaa ohjeista ja valmiista vastauksista, voi niitäkin antaa, kunhan vastapainoksi yrittää silti herätellä lapsen omaa ajattelua.

Jopa barokkia soitettaessa kysyn usein oppilaan omaa mielipidettä artikulaation suhteen, soittamalla pari esimerkkiä, joista oppilas saa valita esim. mielenkiintoisemman tai tunnelmaan paremmin sopivan. (Tarkoitan esimerkiksi sitä, soitetaanko vasemman käden nuotit staccato, portato, vai kenties kaarilla sitoen.) Usein oppilailla on kyllä näissä asioissa uskomattoman "hyvä maku" (sikäli kun makuasioista voi kiistellä.)

Gothoni sanoo näkevänsä kaksi eri mahdollista ulospääsyä passivoitumisesta. Kummassakin pääasia on oppilaan persoonallisuuden etsiminen ja täydellinen hyväksyminen. "Toinen mahdollisuus on kannustuksen ja hitaan odottamisen tie,

johon ei kuulu liiallinen kurinalaisuus”. Oma opetukseni on useimmiten tällaista. En halua oppilaiden soittavan minun takiani. ”Toinen”, Gothoni jatkaa, ”on voiman käyttö, joka tarkoittaa, että opettaja kykenee omalla eläytymisellään tempaamaan oppilaan mukaansa.” (Gothoni 1998, 169-170) Kannustus ja ”hidas odottaminen” on kuitenkin itselleni se omimmalta tuntuva tie. Vaikka oppilas ei vuoteen tai kahteen osoittaisi mitään intoa omaan luovaan ajatteluun, voin silti jatkaa kyselyä ja odottaa sitä hetkeä, jolloin oppilaassa herää halu ilmaista jokin oma luova ajatus.

### 3.3 Eräs luova keskustelu

Soitetaan erään oppilaan (10-vuotias tyttö) kanssa Anna Magdalena Bachin nuottikirjasta (julkaistu vuonna 1725) löytyvää sävellystä *Menuetti g-molli* (säveltänyt Christian Petzold, aiemmin luultu J. S. Bachin säveltämäksi). Keskustellaan sen ensimmäisestä sävelestä, ts. intervallista, jossa oikealla kädellä on  $b^2$  ja vasemmalla g (ks. kuva 2).

Kuva 2: C. Petzold: Menuetti g-molli (BWV Anh. 115)



Opettaja: ”Mitä sinulle tulee mieleen tästä intervallista?”

Oppilas: ”En oikein tiedä...”

Opettaja: ”Mieti ihan rauhassa. Jos sun pitäis piirtää vaikka joku kuva, joka kuvais tätä miltä tää kuulostaa.”

(*Opettaja soittaa intervallin uudelleen.*)

Oppilas: ”No odotas niin minä mietin.”

(*Miettii. Opettaja ei keskeytä.*)

Oppilas: ”No... mulle tulee ehkä joku lumihiihtäjä...”

Opettaja: ”Lumihiihtäjä. Wau. Niinpä. Tämä kuulostaa tosiaan ihan siltä. Arvaas mitä. Arvaa mikä mulle tuli mieleen?”

Oppilas: ”No?”

Opettaja: ”Mulla tuli mieleen tähti. Ja tiiätsä lumihiihtäjähan on tähden muotoinen!”

Oppilas: ”Niin sitä minä just mietinkin sellaista tähden muotoista!”

Opettaja: ”Ai ajattelit! Ohoh, eikö olekin jännää, että säveltäjä on säveltänyt tämän niin hienosti, että meille molemmille tuli tästä yhdestä sävelestä melkein sama asia mieleen. Vaikka siitä on jo monta sataa vuotta kun tämä on sävelletty.”

Oppilas: ”Niin!”

Edellä kuvatussa tilanteessa tulee konkreettisesti ilmi se, mistä Gothonikin kirjoittaa: ”Sillä musiikin opetus on useimmiten henkilökohtaista kaksinoloa herkkyyden parissa, jossa vielä ehkä asustaa täydellisyyden ominaisuudet.” (Gothi 1998, 162) Samaa kuvaa Eeva-Liisa Mannerin runo *Lapsuuden hämärästä*:

”Seinään oli maalattu puisto: puita ja koukeroita.  
Kauan tuijotin metsään ja tapettiin  
jonka tumma ja kiehtova pinta aukeni äärettömyyteen –  
sateeseen, lauluun, lintujen musiikkiin.  
Ota ulottuvuus pois, ja lapsi lisää yhden.  
Piirrä kaksi ulottuvuutta, ja lapsella neljä on.”  
(Manner, Eeva-Liisa: Tämä matka. Runoja. Tammi 1956)

Mikä sitten mahdollistaa tämän herkkyyden lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa? Gothoni kirjoittaa: ”Jos pedagogilla on syvä musiikin ja ihmisten rakkaus, se riittää ylläpitämään luovaa suhdetta itseensä ja oppilaaseen. Jos sen sijaan opetustyö tuntuu pakon sanelemalta kompromissilta ja jos sen perusteena on jostakin saatu systeemi, ollaan sangen huonolla tiellä.” (Gothi 1998, 164) Systeemeistä Gothoni osuvasti jatkaa: ”--epävarmalle ihmiselle tai asioihin vihkiytymättömälle on mikä tahansa systeemi kuin jumalan sanaa, sillä se vaikuttaa hallitulta, vakavamieliseltä, ja rajattuna maailmana sen voi ehkä ymmärtää. Niinpä siihen on helppo takertua.”

Aito oppilaasta välittäminen siis vie pitkälle.

### 3.4 ”Aivan kuin näkisimme korvillamme ja kuulisimme silmillämme”

Aloitamme oppilaiden kanssa joskus kappaleiden soittamisen korvakuulolta tapailemisella. Tämä tapahtuu usein kuin itsestään, eli kun olen soittanut uuden kappaleen, alkaa oppilas pyytämättä heti innoissaan etsiä sitä koskettimilta. En

keskeytä, sillä tällainen motivaation ja inspiraation ohjaama opettelu vie oppilasta paljon eteenpäin.

Korvakuulolta tapailussa ei ole sitä "vaaraa", että kuulokuva syntyisi vasta nuotinlukutapahtuman jälkeen. Tästä kuulokuvan syntymisen prosessista ovat kirjoittaneet esimerkiksi pianisti ja pianopedagogi Mervi Kianto sekä Ralf Gothoni. Molemmat puhuvat soittotapahtumassa olevasta *sisäisestä korvasta*, joka tähdentää sitä, että ihanteellisessa tapauksessa *ensin on musiikki*, joka "kuullaan" pään sisällä. Lapselle, joka ei vielä lue nuotteja sujuvasti, tämä on varmaankin helpointa tutun kappaleen kohdalla. Edistyneempi muusikko voi "kuulla" jo *prima vista*-kappaleenkin ennen sen soittamista. Vasta tuon kuulokuvan *jälkeen* seuraa toteutus eli itse soittotapahtuma. Musisoija siis "kuulee" päässään melodian, jota hän alkaa etsiä koskettimistolta.

Gothoni kirjoittaa: "Luemme nuotteja silmillämme, tiedämme, mitä teknisiä toimenpiteitä teemme instrumentillamme ja sen jälkeen kuulemme aikaansaadut äänet. Tämä prosessi on ymmärrettävästi hidas ja musikaalisessa ajassa menneisyydessä tapahtuvaa. Sillä äänihän oli jo kauan sitten syntynyt ennen kuin ehdimme kuulla sen. Toisin on välittömässä soittotapahtumassa. Siinä olennaista on ennalta kuuleminen, aivan kuin näkisimme korvillamme ja kuulisimme silmillämme kokonaisvaltaisesti teoksen maailmaan eläytyen. Soiva kuva on siis valmiina värähtelemässä ennen äänten fyysistä tuottamista.. -- Kun suunta on fyysisestä korvaan, soitamme todellakin "ulkoa". Kun suunta on korvasta fyysiseen, soitamme *"sisältä"*. Korvalla emme tietenkään tarkoita pelkästään kuuloaistia, vaan olemuksemme keskustaa, jossa musikaalisen kuulemisen lisäksi tapahtuvat myöskin elämyksemme ja oivalluksemme.-- Kun näin sisäisen korvan johdattamana soitamme, olemme kuin uimari voimakkaassa myötävirrassa, fyysisten toimintojen seurattessa samaa johtajaa." Mielikuvan käyttöä on muuten tässä uimarivertauksessa Gothonillakin! (Gothoni 1998, 24-25)

Päinvastainen tilanne on siis se, jos oppilas lukee nuotteja ja vain painelee nuoteissa esitetyt sävelet alas, ja vasta sitten kuulee tuloksen. Tässä suuntana on siis ulkoa sisään, eli nuottikuva -> fyysinen toteutus -> kuulokuva. Tämä ulkoa sisäänpäin -malli ei palvele lapsen musikaalisuutta tai luovuutta.

#### 4 HAASTATTELUT

Haastattelin kolmea musiikkioppilaitoksen pianonsoiton opettajaa, jotka ovat kaikki toimineet opettajina useita kymmeniä vuosia. Kutsun heitä nimillä Haastateltava A (mies), Haastateltava B (nainen) ja Haastateltava C (nainen). Haastattelin heitä kaikkia nauhurille ja olen myös litteroinut kaikki haastattelut. En kuitenkaan lisännyt niitä kokonaisuudessaan työni liitteeksi niiden melko henkilökohtaisen luonteen vuoksi.

Huomasin haastatteluja tehdessäni, että mielikuvista kysyminen oli osittain haasteellista. Haastateltavat eivät välttämättä aina tahtoneet muistaa, olivatko he käyttäneet mielikuvia ja heidän oli myös suhteellisen vaikea pyydetessä keksiä esimerkkejä käyttämistään mielikuvista. Yksi haastateltavista sanoikin erään kysymyksen yhteydessä: ”Minä luulen, että itse tilanteessa minä saatan jotakin sanoa, mutta nyt kun pitäisi miettiä...”

Luulen tämän johtuvan siitä, että mielikuvien käyttö tunnilla on hyvin spontaania, *hetkeen sidonnaista* luovaa kommunikaatiota oppilaan kanssa, eikä mielikuvien käyttöä tule välttämättä edes huomanneeksi. Tätä mielikuvien spontaaniutta pohdiskelin jo ensimmäisessä luvussa. Kun tunnilla tulee tietty tilanne, joka vaatii mielikuvaa, sellaisen tulee keksineeksi kuin itsestään ja se liittyy aina juuri tuohon tiettyyn oppilaaseen ja tuohon tiettyyn hetkeen kommunikaatiota. Se voi esimerkiksi nivoutua johonkin oppilaan aiemmin kertomaan tai johonkin, mitä opettajana olen kuullut ja nähnyt esimerkiksi tuon tietyn päivän aikana.

Kokemukseni mukaan mielikuvien keksiminen ja mieleen tuleminen edellyttää erittäin vapautunutta, avointa ja luovaa mielentilaa sekä aitoa ja vilpittöntä vuorovaikutusta oppilaan kanssa: aitoa oppilaasta välittämistä. Itsekin aloin kiinnittää huomiota mielikuvien käyttöön vasta opinnäytetyötä tehdessä; aiemmin en oikeastaan ollut erotellut sitä muusta vuorovaikutuksesta.

Kysyin haastateltavilta, mitä mielikuvia he käyttivät liittyen uuden kappaleen aloitukseen, rakenteeseen, fraseeraukseen, artikulaatioon, ilmaisuun, sointiväriin sekä kehon käyttöön. Kysyin myös miten he suhtautuivat sorminumeroihin, ulkoa oppimiseen, esiintymiseen ja kotiharjoitteluun sekä käyttivätkö he näissä asioissa mielikuvia.

Kysymykset olivat melko tarkkoja ja jopa ohjaileviakin, sillä kuten sanottu, haastateltavien oli joskus hankala muistaa, miten he käyttivät mielikuvia. Jos annoin jonkin esimerkin, heille usein muistui siitä mieleen jokin heidän käyttämänsä mielikuva ja he innostuivat kertomaan lisää aiheesta.

Sisällytän työhöni pääasiassa vain vastauksia, jotka sivuavat mielikuvien käyttöä; en lähde toistamaan, jos haastateltavat alkoivat antaa konkreettisia neuvoja tai muita sellaisia ohjeita, joissa ei käytetty mielikuvia. Otin mukaan myös aiheen, jota ei ollut kysymyksissä mukana, mutta joka toistui parin haastateltavan puheissa: aikakauden nopean muuttumisen ja siitä seuranneen ”sukupolvien välisen kuilun”. Myös luovuuteen liittyviä vastauksia sisällytän, sillä ne liittyvät kiinteästi tunteiden luomiin mielikuviin.

Olen liittänyt mukaan suhteellisen paljon suoria sitaatteja, sillä näissä suorissa lainauksissa kuvastuu se herkkyyys ja luovuus, jotka ovat jatkuvasti opetustyössä läsnä.

#### 4.1 Haastattelukysymykset

Haastattelun runkona toimivat seuraavat kysymykset:

1. Miten aloitatte uuden kappaleen?
2. Mitä mielikuvia käytät rakenteen käsittelyssä? (Esim. A B A-rakenne; toonika - dominantti jne.)
3. Mitä mielikuvia käytät fraasista? Entä hengityksistä?
4. Käytätkö mielikuvia ilmaisun suhteen? (Liitättekö esim. kappaleeseen tarinan/ tunnetilan/ sanat/ kuvan?)
5. Miten opetat eri soinnin tai kosketuksen vivahteita? (Dolce, marcato jne...) Käytätkö mielikuvia?
6. Miten opetat cantabilen? Käytätkö mielikuvia laulavuuden löytämiseksi?
7. Miten opetat artikulaatiota? (Esim. staccato ja legato, kaaret.) Mitä mielikuvia käytät?
8. Miten ohjaat käden, käsivarren, ranteen, sormien ja koko kehon käyttöä? Esim. ranteen rennoksi saaminen. Käytätkö mielikuvia? Mitä mielikuvia käytät "käden painosta"?
- 9 Miten suhtaudut sorminumeroihin? Ovatko ne tärkeitä vai toissijaisia?
- 10 Missä vaiheessa ulkoa oppiminen tulee mukaan kuvioihin? Mitä keinoja käytätte ulkoa oppimiseen? (Sointujen hahmottamisen kautta/ näkömuistin avulla/ lihasmuistin avulla/ joku muu?) Käytätkö mielikuvia?
- 11 Miten ohjaat esiintymään? Mikä merkitys esiintymisellä on? Käytätkö mielikuvia? Mitä sanot jos oppilas jännittää?
- 12 Miten ohjaat kotiharjoitteluun? Käytätkö mielikuvia?



#### 4.2 Uuden kappaleen aloitus

Haastateltava A piti tärkeänä kertoa oppilaalle uudesta kappaleesta sekä soittaa kappale oppilaalle ”niin että tulee joku syy lähteä harjoittelemaan sitä kotona. Syy muistella sitä, että minkälainen ilmapiiri siinä oli siinä kappaleessa.” Haastateltava A:n mukaan oli parempi antaa musiikillisia mielikuvia, kuin kertoa kappaleesta kovin faktapitoisesti ”koska ne häipyvät ajatuksista tuolla rappusissa [kotiin lähtiessä].” Hän luotti siis mielikuvan pidempään keston. Mielikuvia käytettiin kappaleen nimestä käsin: jos kappaleen nimi oli esimerkiksi *Lumpeita*, voitiin lähteä kellumiseen liittyvistä mielikuvista.

Myös Haastateltava C soitti kappaletta oppilaalle. Hänen mielestään kaiken lähtökohta oli oppilaslähtöisyys kappaleen valinnassa: se, että lapsi oli itse kiinnostunut ja innostunut kappaleesta. Lisäksi hänelle oli tärkeää, että kappaletta lähdettiin edelleen ideoimaan lapsesta käsin.

Haastateltava C:n puheissa toistui oppilaslähtöisyys. ”Tietysti kaikista parasta että se mielikuva ja ilmaisu löytyy sieltä lapsesta, eli me saadaan viritettyä, sä voit soittaa sitä itekin malliks, mitä tää herättää, lapsi lähtee sitä miettimään.” Hän liitti oppilaslähtöisyyden myös motivaatioon: ”Kun se löytää siihen sen oman juttunsa, se innostuu siitä. Ja se opetteleekin sen suit sait, kun se on löytänyt ite siihen sen oman tarinansa, oman intohimonsa oikeestaan, tai sen mihin pyrkii.”

Hän jatkoi vielä kuitenkin huomauttamalla, että kaikki oppilaat olivat erilaisia ja täytyi huomioida se, että toiset olivat varautuneempia. Tällöin mielikuvat saattoivat olla enemmän opettajalähtöisiä.

Molempien vastauksissa siis toistui *syy harjoitella kappaletta*, joka taas johtaa luontevasti motivaatioon. Motivaatiohan tulee latinan sanasta *movere*, eli liikuttaa. Kun kappale *liikuttaa* jotakin oppilaan sielussa, mielessä, tunteissa ja sydämessä, herättää se halun soittaa - eli herättää oppilaan motivaation.

#### 4.3 Oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen

Kuten jo ensimmäisessä kysymyksessä huomattiin, haastateltavat toivat haastattelujen alusta asti kaikki toistuvasti esille oppilaiden erilaisuuden mielikuvien käytön suhteen. Haastateltava A kehotti kokeilemaan mahdollisimman monia eri vertauksia, sillä eri oppilaille toimivat eri vertaukset. Haastateltava B kertoi esimerkiksi, että osa oppilaista keksii luontevasti kappaleisiin tarinoita, osa ei ollenkaan: ”Ne on suuripiirtein että *opettaja, oo jo hiljaa, jatketaan soittamista*”. Myös haastateltava C kehotti kokeilemaan mahdollisimman paljon erilaisia vertauksia ja mielikuvia.

#### 4.4 Rakenne

Haastateltava C piti rakenteen huomioimista alusta alkaen tärkeänä, sillä se helpotti oppimista, kun kappaleen hahmotti oikealla tavalla. Haastateltava C:n mukaan rakennetta voitiin hahmottaa esimerkiksi väreillä tai vertauksilla. Esimerkiksi A B A-rakenne saattoi olla juna, jonka keskellä oli ravintolavaunu. Haastateltava B saattoi verrata kappaleen eri osioita esimerkiksi eri vuodenaikoihin, eri ihmisiin tai eri tapahtumiin.

Haastateltava A käsitteli myös rakennetta, mutta ei välttämättä nimillä. ”Mieluummin sellaisella tunteella, että mitä nyt alkaa.” Hän vertasi esimerkiksi teemaan palaamista tai kertausjaksoa kotiin: ”Kaikki lapset tietää millaista on kotona, kun palataan kotiin.” Toonikalta dominantille menoa hän saattoi verrata aaltoon: ”Se meri imaisee sen dominantille vähäksi aikaa, ja sitten se taas tulee himaan.”

#### 4.5 Fraasi ja hengitys

Haastateltava A vertasi fraasia siihen, minkä lapsikin osaa: *puheeseen*. Lapsi tekee lauseita, joita musiikinkin tiedetään olevan. Hän vertasi fraasia myös jo edellä mainittuun aaltoon, jonka meri vetää välillä ulapalle. Lisäesimerkkejä kysyttäessä hän heitti: ”Vaikka lumikasa! Rappuset... Ihan mitä ikinä, joka antaa mielikuvan, että mennään jonnekin, josta on paluu takaisin.”

Haastateltava B käytti mielikuvaa siitä, että fraasin välit ovat paikkoja, joissa tarvitaan lisää happea. Haastateltava C:n mielestä laulaminen oli kaiken lähtökohta: ”Kun sä

laulat, sä hengität oikein. Ei lapsikaan hengitä sanan keskellä.” Myös vertausta lauseisiin hän saattoi käyttää, jos oppilas oli jo kouluikäinen.

#### 4.6 Artikulaatio: legato, staccato, artikulaatiokaari

##### 4.6.1 Legato, staccato

Haastateltava B käytti legatosta perinteisiä vertauksia kuten liukuminen, laulu. Hän myös käytti kuvailua siitä, mitä legato *ei* ole, sanomalla, että soitetaan ”ilman kuoppia”, ”ilman katkoja”, ”ilman pysähdyksiä”. Hän käytti myös mielikuvaa siitä, että legato *tähtää* jonnekin. Staccatosta hän käytti mielikuvia naputtelusta ja tikan koputtelusta. Alhaalta ylöspäin soitettavassa staccatossa hän käytti mielikuvia ponnahtelusta ja trampoliinista.

Legaton lähtökohta oli myös Haastateltava C:n mukaan laulu. Legatoon auttoi myös mielikuvat toisista soittimista, kuten viulusta tai huilusta, joissa ääni jatkuu pidempään. Legato- ja cantabilesoitossa hän käytti myös teknisempää mielikuvaa, joka sopisi varmasti hyvin varsinkin pojille: käsivarsi on kuin johto. ”Meil on aivoissa se käsky, ja sormenpäissä on se tatsi, se pito. Ja tämä [käsivarsi] on kuin johto, ja tämä tuo sen käskyn sinne sormenpäähän, et anna sen johdon olla vapaana ja seurata. Tässä nyt tänä päivänä tulee mieleen imurin letku tai vesijohto tai sähköjohto. Se kulkee joustavasti mukana ja myötäilee.”

##### 4.6.2 Artikulaatiokaari

Haastateltava A vertasi tanssimaista artikulaatiota, jossa on sykettä, liikkeeseen, hyppelyyn, varpailleen menoon ja kantapäille alas tuloon. ”Nimenomaan painonsiirto, siinähan koko ajan keinutaan. Ilman muuta kannattaa itse huhkia siinä ja liikkua!” hän sanoi, viitaten siihen, että opettaja voi esim. hypähtää varpailta ylös, johon oppilas voi verrata käden hyppyä. Myös oppilas itse voi kokeilla tätä tunnilla: ”Kaikki lapset ovat liikkuvia. Parempi että ne liikkuu ja sählää kuin että ne on paikallaan!”

Artikulaatiokaaresta haastateltava C käytti joskus mielikuvaa huokauksesta. Eläinkappaleen hyppiviin kaariin sopivat mielikuvat eläimistä, jotka loikkivat ja hyppelevät kivien yli. Luonnosta saadut mielikuvat siis toimivat tässäkin.

#### 4.7 Keho

Haastateltava B luotti käsivarsien rentoudessa veden tuomiin mielikuviiin. Hänen mielestään toimiva mielikuva oli se, että ajatteli olevansa vedessä ja vesi kannattelee käsivarsia. Myös marionettinukkea hän käytti mielikuvana käsivarsien kannattelussa. Marionettinukkea hän piti vertauksena hyvänä, sillä silloin ”ajattelee, että minä en itse nosta, vaan se lanka vetää minut tuonne.” Aktiivinen nostaminen oli hänen mukaansa erinäköistä kuin kuvitella, että joku vetää ylöspäin.

Käden asennosta kysyttäessä Haastateltava A oli sitä mieltä, että kädestä puhuminen vei kauemmas isommasta yhteydestä, eli koko kehosta. Hän painotti, että pianistilla on kolme tukipistettä: lattiassa, tuolissa ja koskettimilla ja puhui tästä nimellä *istumatiila*. Kun nämä tukipisteet löytyvät, on keho balanssissa ja käsikin etsiytyy oikeaan asentoon. Tätä kolmen tukipisteen ideaa hän kutsui oppilaidensa kesken leikkisällä nimellä ”kolmiodraama”.

Käden rentoutta voi hänen mukaansa harjoitella pudottamalla kättä koskettimille ja hyppimällä kädellä ”kuin sammakko”. Hän kertoi, että käsi tulee tällä tavoin leikkiessä itsestään vapaaksi: ”Lasta *ei saa* estää riehumasta ja leikkimästä koskettimistolla.”

Haastateltava C puhui samaan tapaan että käden painoa etsiessä voidaan käsillä tehdä ”ankankävelyä, läiskis, läiskis”<sup>2</sup> koskettimille. Eläinvertaukset - sammakko ja ankka - olivat siis taas kerran toimivia ja toivat luontevuutta soittamiseen.

Haastateltava C:n mielestä rentouden hakemiseen sopivat hyvin myös mielikuvat esimerkiksi pallon pompottamisesta tai pupun loikkimisesta. Sukupolvien välisestä kuilusta sekä aikakauden muuttumisesta kertoo seuraava esimerkki: ”Yhden kerran oon törmännyt siihen, että kun sanoin oppilaalle, että ihan tämmönen mielikuva et pompota palloa, niin se katto mua ja sano et mä en oo koskaan pompottanu palloa. Ja se oli 9-vuotias. Et siinä täytyy olla sitten vaan nokkela ja keksiä jotain muuta.” Tässä myös nähdään, kuinka spontaania ja hetkessä tapahtuvaa uusien mielikuvien keksimisen täytyy olla.

Käden paino lähti myös Haastateltava C:n mukaan oikeasta istuma-asennosta, jossa ristiselkä oli hyvin tuettu, jalat maassa ja selässä oli sinne kuuluva notko. Tässä

---

<sup>2</sup> Itse käytän opetuksessa usein monenlaisissa yhteyksissä sanaa ”läts”-yksinkertaisuudessaan se vapauttaa käden nopeasti.

asennossa käden paino ”valui” Haastateltava C:n mukaan helpommin koskettimille. Liian takakenossa istumalla käden painon löytäminen ei onnistunut.

#### 4.8 Sorminumeroista

Haastateltava A:n mielestä sormijärjestyksien keksimisessä kannatti olla mahdollisimman kekseliäs ja peloton. Sormijärjestyksen tuli hänen mielestään toimia musiikin ehdoilla. Kuitenkin ”vääriin” eli kädelle epäluonnollisiin sormijärjestyksiin oli hyvä jo alkuvaiheessa puuttua.

Haastateltava C käytti hankalista, epäluonnollisissa sormijärjestyksissä joskus mielikuvaa sormien ”ruuhkasta” (mielikuva sopii hyvin myös pojille, joille liikenne ja autot saattavat olla kiinnostavia aiheita). Jos oppilas on tottunut soittamaan esim. kolmisoinnun 1-2-5-sormituksella, muodostuu viitossormen puolelle silminnähtävä sormien ”ruuhka”, eli sormet ovat hyvin tiiviissä, kun taas 1-3-5-sormituksella käsi on luonnollisemmassa asemassa.

#### 4.9 Malliksi soittaminen eli soiva mielikuva

Haastateltava C puhui usein mallioppimisesta ja malliksi soittamisesta. ”Ei sitäkään tarvii hävetä, vaikka puhutaan oppijälähtöisyydestä. Tärkeitä osata soittaa myös malliksi.” Tässä on kyseessä siis *soiva* mielikuva: mielikuva siitä, mitä juuri kuulin ja halu toteuttaa se itse pianolla.

Lapsista, jotka kuulivat ja näkivät säännöllisesti kotona pianonsoittoa, Haastateltava C kertoi: ”Samalla lailla kuin ne lähtee pyörää ajamaan mallioppimisen kautta niin aika paljon se löytää sieltä korvalla sointuja ja kaikkea.”<sup>3</sup>

#### 4.10 Ilmaisuihin, sointiväri ja kosketus

Sointiväristä (kuten käden painostakin) puhuessa Haastateltava B käytti usein vesiaiheisia mielikuvia. ”Minusta vesi on aika hyvä, että millaista vettä on. Onko se kirkas vai samea. Onko se sellaista että myrskyn jälkeen kaikki on sekaisin siinä. Vai

<sup>3</sup> Usein itse vertaan malliksi soittamista kielen oppimiseen: sanon oppilaille, ettei vauvakaan opi puhumaan kirjoista, vaan kuuntelemalla ja matkimalla äidin ja ympärillä olevien ihmisten puhetta. Samalla tavalla matkimalla myös musiikin kielen oppii luontevasti.

onko se pieni puro mikä tulee korkealta, ja on kirkasta ja läpikuultavaa. Vai onko se vesi, joka menee isossa joessa, jossa ei tapahdu niin hirveän paljon vaan se on rauhallinen.”

Hän kertoi myös oppilaasta, joka oli spontaanisti sanonut eräästä kappaleen osiosta, että ”tämä on keväinen koivumetsä”. ”Sanoin, että okei, no soita keväinen koivumetsä.”

Haastateltava B painotti vielä oppilaiden persoonien erilaisuutta: ”Ei voi tietää tuleeko sille mukulalle sama mielikuva.” Jos oppilas ei itse helposti keksinyt mielikuvia kappaleeseen, kyseli Haastateltava B oppilaalta kappaleen tunnelmia usein ääripäiden kautta: ”Onko tämä iloinen vai onko surullinen? Onko sillä kiire vai onko sillä paljon aikaa? Onko se hyvällä tuulella vai haluaako se vähän tapella?”

Haastateltava C piti mielikuvia ilmaisussa tärkeinä: ”Aina pitää käyttää mielikuvia, siitähän se ilmaisu tulee, et ei suinkaan siitä että kirjoitetaan forte ja piano ja mezzoforte.” Hän käytti usein mielikuvien lähtökohtana kappaleiden nimiä. Jos kyseessä oli eläinkappale, saattoi oppilas löytää oikeanlaista kosketustapaa eläinvertausten avulla: koskettimilla voitiin tassutella kuin kissa tai loikkia kuin pupu. Jos kappale taas oli vaikkapa *Seppä*, käytti hän mielikuvia raudan takomisesta, joka taas toi erilaista, roimempaa kosketusta soittoon. Hellän pehmeään samettiseen kosketukseen haastateltava käytti jo 1500-luvulta peräisin olevaa klaveerisoittajien mielikuvaa: kuin silittäisit vauvaa. ”Ihmiset on *aina* opettanu mielikuvilla.” Myös sadepisarat olivat hyvä mielikuva kosketuksessa.

Haastateltava A keskittyi sointiväriin jo pienten lasten kanssa. ”Me tehtiin paljon pikkulasten kanssa aikoinaan, että soitetaan erilaisia ääniä. Siis soinnillisesti erilaisia ääniä tai akordeja. Ja yksikin ääni voi sisältää paljon jotain lapsellekin ymmärrettävää. Pelottava ääni, riemukas ääni, helpottava ääni.” Soinnin kuvaamisen yhteydessä Haastateltava A mainitsi esimerkkinä jääpuikot ja niiden kirkkauden. Tässäkin siis toistuu elementtinä vesi, tosin jäätyneessä muodossa.

Haastateltava A kertoi myös oppilaasta, joka oli innostunut huomattessaan, että pianosta lähtee ääniä muualtakin kuin koskettimistolta. Bassokielten soitto kädellä kaikupedaali alhaalla oli tuonut jännittävän tunnelman. ”Kokeiltiin sellaista että tehtiin glissando bassokielillä ja se on sellainen suuri sinivalas...!”

Haastateltava A:n puheessa toistui arvostus luovuutta ja ilmaisua kohtaan. Hän myös piti arvossa lasten leikinomaista suhtautumista musiikkiin. Myös oppilaslähtöisyys oli tärkeää: hän kannusti oppilaita esimerkiksi omien sävellysten tekemiseen. ”Lapsi osaa hyvin helposti tehdä kappaleen, jossa tapahtuu joku muutos. Ei auta yhtään korjailla sitä, vaan antaa sen tehdä siihen emotionaalisesti se oma muutos siihen. Lapsi voi tehdä omia kappaleita ihan yhtä hyvin kuin nuo vihkot. Joskus aika tyhmät vihkot. Suoraan sanoen lapselle ei kannata soittaa musiikillisesti epäkiinnostavia kappaleita.” Onnistuneet kappalevalinnat olivat siis hänen mielestään hyvin tärkeä osa opetusta.

#### 4.11 Tunteet

Jännittävät ja jopa pelottavat tunnelmat olivat Haastateltava A:n mielestä luonnollinen osa musiikkia. ”Lapsihan *haluaa* leikkiä pelkoasioilla, se menee piiloon ja sitten sitä etsitään. Se haluaa harjoitella vapautumista pelosta. Pelkoa - ei sitä kannata olla käsittelemättä, koska pelon jälkeen tulee myös vapautus, ja se ei tule ilman pelkoa.”

Hän painotti tunteiden tärkeyttä: ”Kyllä pianon kanssa voi tehdä ihan mitä vaan. Mitä enemmän on mielikuvia, mitä enemmän on tunnepohjaisesti käsiteltyjä asioita, sitä paremmin lapsi minun mielestäni kehittyy, sen tunnemaailma kehittyy. Ja se pystyy *ymmärtämään* niitä tunteita, kun se niitä käsittelee, niin se on hänelle terapiaa.”

Niin kuin haastatteluosion ensimmäisessä kappaleessa todettiin, niin nimenomaan tunteet, joita kappaleet herättävät, liittyvät kiinteästi motivaatioon, haluun soittaa.

#### 4.12 Ulkoa oppiminen

Jotkut haastateltavista eivät kiinnittäneet ulkoa oppimiseen erityistä huomiota, oppilaat vain näyttivät oppivan kappaleet itsestään ulkoa. Eräs haastateltava lausahtikin: ”Ulkoa oppiminen on mysteeri.”

Haastateltava C:n mukaan 1990-luvulla oltiin hyvin paljon kiinni nuoteissa, mutta nyt nouseva trendi oli nimenomaan vapaampi soitto ja improvisointi. Hänen mielestään olisi hyvä, jos ulkoa soittaminen tulisi luonnolliseksi tavaksi soittaa jo ensimmäisistä tunneista lähtien. ”Näen ihan tärkeänä sen, että vapauduttais nuoteista ja kestettäis

omia virheitä paremmin jos menee väärin. Ja jatkettais silti eteenpäin eikä jättäis itkemään sitä, kun lipsahti tuohon nyt väärä sävel.”

Haastateltava A ei pitänyt ulkoa oppimista erillisenä prosessina, vaan hänen kokemuksensa mukaan kappaleen oppi kyllä ulkoa, kun oli ymmärtänyt musiikin. Haastateltava A:n mukaan lihasmuisti oli ”kaikkein huonoin kaveri”. Hän heittikin ilmoille uuden termin: ”Korvamuisti! Siis korvahan on se joka siirtää sinut. Jos musiikki menee ylöspäin, niin et sinä soita alaspäin.” Myös harmonian ymmärrys auttoi hänen mielestään ulkoa soittamisessa.

#### 4.13 Esiintyminen

Haastateltava A:n mielestä esiintyminen oli soittamisessa kaiken A ja O. Hänen mielestään ei ollut mitään mieltä harjoitella kappaleita ”pöytälaatikkoon”, vaan kappaleita harjoiteltiin nimenomaan siksi, että ne tullaan joskus esittämään. Hänen mielestään oli tärkeää, että lapselle kehittyi alusta asti *tarve* soittaa jollekin ja halu ilmaista itseään musiikin kautta. Oman musiikillisen kokemuksen jakaminen muiden kanssa tuli olla luonnollinen osa soittoa. ”Että sen saa annettua toiselle, niin se olisi ideaali.” Hän jatkoi: ”Ja opettaja on yksi yleisöstä. Ja sen [opettajan] pitää huomata myöskin se asema, eikä se ole se neuvoja, joka estää ilmaisua, vaan yleisö, joka haluaa ottaa vastaan ja nauttii siitä.”

Haastateltava C:n mukaan esiintyminen toi oppilaalle onnistumisen tunnetta tehtävän loppuun suorittamisesta sekä jäsensi arkea ja soittamista välitavoitteen avulla. Se vei oppilasta eteenpäin ja tuotti iloa. Jännittämisen avuksi hän piti hyvänä yhteistunteja, joissa oppilaat saivat tutustua toisiinsa rennossa ilmapiirissä ja tulla kavereiksi: soittokin oli helpompaa tuttujen kavereiden edessä.

#### 4.14 Kotona harjoittelu

Haastateltava C:n mielestä kappalevalinnat ja motivaatio olivat tärkeässä asemassa. ”Sä tiedät ihan hyvin, että oikeilla valinnoilla pojat oppii hirveätä vauhtia. Toki se pitää löytyä sellaisesta kokemuspiiristä, joka on sitä poikien maailmaa ja sitten yrittää innostaa ne ite siihen, et mitäs tää on. Havainnoimaan ja löytämään sitä kappaleen ydintä ja sit lähtee yhdessä siihen maailmaan mukaan. Mä oon sitä mieltä, mitä



enemmän tulee kokemusta, että *kaiken* lähtökohta on se, että sä saat oppilaan innostumaan, oppiminen tulee sivutuotteena.”

Vielä lisäksi jalkapallovertaus:

*Haastattelija: ”Vielä harjoittelusta. Sanotaanko vain, että ”harjoittele”? Koska kaikki ei välttämättä tajua harjoitella. Käydään vain tunnilla, se on yksi harrastus. Esim. joku jalkapalloharrastus, tarvitseeko sitä enää kotona harjoitella? Mä olen joskus käyttänyt että tää on vain jäävuoren huippu tää tunti, ja se kotona soittaminen on jäävuori.”*

Haastateltava C: ”Ei hyväksi jalkapalloilijaksikaan voi tulla jos ei harjottele vapaa-ajalla.

*Haastattelija: ”Niin. Ja tuskin jalkapallossakaan on laitettu kalenteriin, että nyt täytyy mennä potkimaan sitä palloa, vaan se tulee siitä, että tekee mieli mennä. Että kun sen sais siihen, että tekis mieli mennä harjoittelemaan.*

Haastateltava C: ”Just näin. Sieltä se lähtee, että sulla on kivat kappaleet, sä tykkäät soittamisesta, sä haluat oppii sen biisin, haluat soittaa sen vanhemmilles ja kavereille. Että en minä lähtis kyllä hirveesti tekemään mitään taulukoita ja harjoitussuunnitelmia, oon välttänyt niitä.”

Vuorovaikutuksen, opettajan ja oppilaan välisen suhteen sekä tunnin ilmapiirin hän nosti myös tärkeäksi asiaksi: ”Ja vielä kun sulla on se kiva soittotuntipaikka ja kiva ope, niin onhan se kivempi mennä kun on vähän harjoitellutkin, se saa kehuja opettajalta. Tämä vuorovaikutus, se on varmaan se joka pitää sen harjoittelun yllä.”

#### 4.15 Oppilaan ja opettajan eri maailmakuva

Pari haastateltavaa puhui myös nuoren oppilaan ja opettajan maailmankuvien erilaisuudesta. Teknologian koettiin tehneen kuilua sukupolvien välille. Tuntui, että osa haastateltavista koki olevansa voimaton tämän kuilun suhteen. Eräs heistä tuumi:

”Jos kysytään, mitä tiedän lasten maailmasta, niin en minä varmaan lasten maailmasta tässä vaiheessa tiedä enää yhtään mitään. Ne on niin paljon nuorempia kuin minä. En minä tiedä mitä ne pelaa. Nuoremmat saattavat keksiä mielikuvia lähempää niiden lasten maailmaa, koska ne on nuorempia kuin minä. Toisaalta minä olen vanha konkari ja minä tiedän missä ne kompastuvat. Tai luultavimmin tiedän.”

Itse sanoin haastateltaville ajattelevani, että tietyt asiat säilyvät aikakaudesta toiseen, sukupolvesta toiseen: luonto on sama, tunteet ovat samat. Ehkä siksi vertauksissa toimivat elämän ja maailman pysyvät asiat, jotka jokainen tuntee: vesi, luonto, eläimet, hengittäminen sekä ihmisen perustunteet ilo, suru, pelko, kaipaus, hellyys ja niin edelleen.

Ajan muuttumiseen liittyen vielä pätkä haastattelua:

Haastateltava C: ”Että meidän täytyisi olla sillä tavalla herkkä, että se kokemusmaailma on eri, ihan paitsi henkisellä tasolla, niin myös maailma on muuttunut. Mä joskus mietin, että maailma on myös muuttunut niin paljon, että itellä tietysti on ollut kotona vielä lapsia niin mä olen saanut elää tätä uutta aikaa, mutta jo siinä meidän isojen lasten [välillä] ja sitten mitä nyt on näillä lukio- ja yläkouluikäisillä, maailma on muuttunut. Nää on ihan diginatiiveja, tää on aivan eri maailma.”

*”Haastatteliija: Mutta onneks on joitain asioita jotka säilyy samana, tunteet pysyy ehkä samana, kaikki tietää ehkä mitä on ilo, se ei välttämättä muutu silleen.”*

Haastateltava C: ”Itse asiassa meidän rooli ja taiteen merkitys vaan korostuu tän koneellistuvan ajan myötä, koska ne tunteet todella on ihmisellä ihan niin kuin aina ennenkin, ja niitä täytyy ruokkia, ja se helpottaa elämää ja tekee meistä inhimillisempiä.”

Kuitenkin mainittakoon, että haastateltavista iäkkäin ei tätä ”sukupolvien välistä kuilua” maininnut laisinkaan; ehkä hän oli säilyttänyt lapsenmielisyytensä tai käsitti, että tietyt asiat maailmassa eivät olleet iästä tai aikakaudesta riippuvia.

#### 4.16 Yhteenveto

Haastateltavat käyttivät melko paljon samoja mielikuvia, joita itsekin käytän. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa myös yhteinen oppilaitos: jokainen nappaa mielikuvia toiselta, eikä niiden lähdettä pysty tarkkaan määrittelemään. Uskon kuitenkin, että monet näistä mielikuvista ovat yleisiä kaikkialla maailmassa.

Joka tapauksessa myös haastateltavilla toistuivat mielikuvissa ihmiselämän luonnolliset asiat: puhe, hengitys, laulu, tanssi ja tunteet. Muita luonnollisia, lapsen elämään liittyviä asioita olivat vuodenajat, värit ja kotiin tuleminen. Lapsen maailmaan ja leikkiin liittyviä mielikuvia olivat marionettinukke, trampoliini ja pallon pompottaminen.

Enemmistö haastateltavista painotti oppilaslähtöisyyttä ja motivaation merkitystä. Lapsen innostus kappaletta kohtaan ja kappalevalinnat olivat myös haastateltavien mielestä tärkeitä asioita. Myös se, että mielikuvien keksiminen on hyvin hetkeen sidonnaista ja spontaania, tuli kaikilla haastateltavilla esille.

Haastateltavat lähtivät useimmiten miettimään mielikuvia aina kappaleen nimestä käsin: nimi oli tärkeä suunnannäyttäjää. Tunteet - ilo, suru, hellyys, pelko, viha, helpotus - ja niihin liittyvät mielikuvat olivat myös tärkeitä asioita ilmaisun etsimisessä.

Luonto toistui mielikuvissa: lumikasa, meri, keväinen koivumetsä. Luontovertauksista vesi oli yleisin, monissa eri muodoissaan: pieni puro, joki, sadepisarat, jääpuikot. Haastateltavilla oli kaikilla runsaasti eläimiin liittyviä mielikuvia: sammakko, sinivalas, ankankävely, pupun loikkiminen, tikan koputtelu. Toisiin soittimiin vertaamista haastateltavat käyttivät myös.

Eräs haastateltava luetteli piristykseksi paljon ”pojille sopivia”, teknisiin asioihin liittyviä mielikuvia, joita ei niin usein tule ehkä käytettyä: käsivarren vertaamista sähköjohtoon, A B A-rakenteen vertaamista junanvaunuihin sekä sormien ”ruuhkaa”.

## 5 PÄÄTÄNTÄ - AJATUKSIA, JOITA OPINNÄYTETYÖ HERÄTTI

Opinnäytetyötä tehdessäni soittotekniikkaan liittyvät asiat alkoivat menettää yhä enemmän merkitystään mielessäni. En kokenut enää niin tärkeiksi sitä, miten opettaa artikulaatiota tai fraseerausta. Nämä olivat sääntöjä, joita usein valitettavasti opetetaan niiden itseisarvon takia, siksi koska ”niin pitää tehdä”. Miksi lapset pitäisi ohjelmoida tekemään tietyllä, ennalta opitulla tavalla?

Vastaus on mielestäni yksinkertainen. Asioita ei tarvitse opettaa, jos ne tulevat luonnostaan. Ihminen osaa luonnostaan tuntea ja puhua. Usein myös laulaa, ja jos ei, niin ainakin kuunnella laulua, kuunnella musiikkia. Musiikki on alusta asti ollut tunteiden ilmaisemista. Sitä ei ole tehty sääntöjen noudattamisen inspiroimana. Säännöt on keksitty myöhemmin, sävellysten tekemisen jälkeen. Säveltäjät ovat säveltäneet musiikkinsa vaistonvaraisesti, tunteen johdattamana.

### 5.1 Soiva musiikki

Musiikki on kieli. Kieltä ei opita lukemalla, sitä opitaan puhumalla ja kuuntelemalla. Lapsi ei opi äidinkieltä kirjasta kielioppisääntöjen avulla, vaan kuuntelemalla puhetta ja matkimalla sitä. Musiikki ensisijaisesti kuullaan, ei nähdä. Siksi musiikin pitäisi ensisijaisesti olla olemassa nuottien ulkopuolella. Nuotit ovat vain ”muistilappu”.

Siksi, että musiikki tosiaan ensisijaisesti kuullaan eikä nähdä, aloin opinnäytetyöni edetessä suosia yhä enemmän nimenomaan soivia mielikuvia, kun ennen olin lähtenyt usein visuaalisista mielikuvista. Aloin myös pitää yksinkertaisimpina ja parhaimpina keinoina malliksi soittoa (eli soivaa mielikuvaa) ja lauluun vertausta.

### 5.2 ”Tietoisuuden aamunkoitto”

Meidän ei useinkaan tarvitse opettaa musikaaliselle lapselle vanhoja, satoja vuosia sitten keksittyjä sääntöjä. Se ei palvele luovuutta. Lapsi elää tässä ajassa, tässä maailmassa. Hän voi keksiä oman tapansa soittaa. Usein nämä tavat soittaa eivät poikkea perinteisestä Bachin fraseerauksesta. Toki malliksi soittaminen auttaa, sillä näin lapsi tutustuu barokin erilaisiin artikuloitintapoihin. Mutta meidän ei aina tarvitse näitä fraseeraussääntöjä heille erikseen avata ja selittää. He tavallaan tuntevat nuo

säännöt jo vaistonvaraisesti, kun he kuuntelevat kappaletta ja tekevät kaiken mahdollisimman luonnollisesti.

Kahlil Gibranin (s. 1883) *Profeetta* puhuu opettamisesta kuuluisin sanoin: ”Kukaan ei voi teille paljastaa mitään muuta kuin sen, mikä jo lepää puoliksi teidän tietoisuutenne aamunkoitossa. Opettaja, joka kulkee temppelin varjossa, seuraajiensa joukossa, ei jaa viisaudestaan vaan enneminkin uskostaan ja rakkauden hellyydestä. Jos hän siis on viisas, hän ei pyydä teitä astumaan oman viisautensa taloon, vaan pikemminkin johdattaa teidät oman viisautenne kynnykselle.” (Gibran 1985, 152)

### 5.3 Tunteet

Aloin pitää tunteita tärkeimpänä asiana soitossa: ne synnyttävät sekä motivaation että mielenkiintoiset, ilmaisullisesti rikkaat tulkinnat. Musiikkioppilaitoksien opetuksessa tunteet usein unohtuvat, kun soitonopetus painottuu oikeiden nuottien soittamiseen. Kappaleiden kuvaamien ja herättämien tunteiden etsiminen on kuitenkin mielestäni yksi pianotuntien tärkeimpiä asioita. Kaaret, artikulaatio ja dynamiikka ovat vain sivuseikkoja. Toki tärkeitä, mutta usein toissijaisia verrattuna elämyksellisyyteen ja kappaleen omakohtaiseen kokemiseen.

### 5.4 Leikki

Pidän opetuksessa yhtenä tärkeimmistä asioista sitä, että lapsi ei pelkäisi pianoa. Piano olisi hänelle tuttu ja helppo ”lelu”, jolla lapsi voi keksiä ennakkoluulottomasti ja pelotta uusia leikkejä, josta voi etsiä uusia säveliä ja uudenkuuloisia asioita. Jos häneltä otetaan nuotit edestä, musiikki ei lakkaa olemasta, vaan hän löytää sen pianosta korvan avulla. Hän ei pelkää ulkoa soittamista, hän ei ole sidottu nuotteihin.

En myöskään halua, että lapsi ”harjoittelee”, siinä mielessä, että harjoittelu on kuin velvollisuus, läksy. Gothonin sanoja tästä kilttien oppilaiden passivoitumisesta löytyykin aiemmasta luvusta (3.2 Kilttien oppilaiden passivoituminen). Toivon, että oppilas soittaa, ilmaisee itseään ja menee pianon ääneen omasta tahdostaan, soittamisen ilosta, osana leikkiä.

## 5.5 Läsnäolo

Kun nykyään opetan legatoa, en välttämättä puhu helminauhasta, niin kuin työni aivan ensimmäisessä kappaleessa kerroin. Haluan keksiä koko ajan luontevampia ja luontevampia mielikuvia: opetustyötä tehdessä ajatukset kehittyvät koko ajan ja muotoutuvat erilaisiksi. Tämä tuo työhön myös vaihtelua, kun saa käyttää omaa mielikuvitustaan ja miettiä, miten juuri tässä hetkessä parhaiten pystyisi ilmaisemaan tietyn asian. Mielikuvia ei tarvitse kaivaa ”varastosta”, vaan niitä voi jatkuvasti keksiä spontaanisti lisää. Tällainen hetkessä eläminen pitää mielen koko ajan läsnä olevana ja mahdollistaa vilpittömän ja välittömän vuorovaikutuksen oppilaan kanssa.

## 6 LÄHTEET

Neuhaus, Heinrich: Pianonsoiton taide. WSOY. Juva 1986.

Gothoni, Ralf: Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa. WSOY. Juva 1998.

Gibran, Kahlil: Idän ja lännen profeetta: Profeetta. WSOY. Porvoo 1985.

Manner, Eeva-Liisa: Tämä matka. Runoja. Tammi 1956.

Alakärppä, Juho: Mielikuvat ja opettaminen. Mielikuvia helpottamaan pianonsoiton tekniikan opetusta. Opinnäytetyö. Stadia 2008.



**SAVONIA**